

ISSN 2187-4123

实用英語教育学会紀要

SPELT JOURNAL

第7号

*The Society of Practical English Language
Teaching*

2017 12

实用英語教育学会

目次

巻頭言	実用英語教育学会会長	釣 晴彦.....	1
President's Message	President, The Society of Practical English Language Teaching	TSURI, Haruhiko	

[研究論文]

日本人スタッフと外国語指導助手による異文化間協働を通じた幼稚園の英語 プログラムに関する考察.....	3
--	---

A Study of English Programs Based on Cross-Cultural Collaboration between Assistant Language
Teachers and Japanese Staff in a Kindergarten

北海道千歳高等学校	山崎 秀樹
Hokkaido Chitose High School	YAMAZAKI, Hideki

日本と台湾における英語教員養成教育の比較及び考察.....	21
-------------------------------	----

A Comparison of English Teacher Training Programs in Japan and Taiwan

高知大学	今井 典子
Kochi University	IMAI, Noriko
東海大学	杉浦 理恵
Tokai University	SUGIURA, Rie

[実践研究]

「高校演劇脚本の英訳と活用の試み.....	39
-----------------------	----

Applying the 'B-SLIM' Teaching Model on a Translated Drama and Utilizing It in a High School
Level English Class

北海道札幌東陵高等学校	原田 晋
Hokkaido Sapporo Toryo High School	HARADA, Susumu

A Study on the Practical Applications of Project-based Learning Using Storybooks in EFL.....	48
---	----

北海道科学大学	佐藤 ケイト
Hokkaido University of Science	SATO, Kate J.M.
札幌学院大学	釣 晴彦
Sapporo Gakuin University	TSURI, Haruhiko

[投稿規程]	59
--------------	----

実用英語教育学会 (The Society of Practical English Teaching) の紀要発行は、第7号となる。

今回、本紀要には4本の論文(研究論文2本、実践研究2本)が寄稿された。

1本目は「日本人スタッフと外国語指導助手による異文化間協働を通じた幼稚園の英語プログラムに関する考察」として、1年半近く前から積み上げてきた研究調査の実績を論じた内容である。英語教育をカリキュラムに一切導入していなかったA幼稚園は、ALT3名を雇用し、週5日、2人体制で終日英語活動を実施している。この研究は、経験豊富なALTのノウハウを活用させることで始まったA幼稚園での英語教育の導入過程について、施設運営者とALTの英語教育のマネジメント手法と協働に着目し、それらがカリキュラム作りにどのように寄与するかを調査した内容である。今後の研究の展開を楽しみにさせる論文となっている。

2本目は「日本と台湾における英語教員養成教育の比較及び考察」という論文である。日本では、2020年度から小学校第3・4学年で外国語活動、第5・6学年で外国語として英語が必修化される。この研究では、日本と同じEFL環境であり、小学校での英語教育を2001年度からすでに開始している台湾の英語教員養成教育を調査し、日台の大学における教員養成カリキュラムや教育実習を比較して、日本の教員養成のあり方を詳細に分析・検討したものである。2018年4月から小学校第3・4学年の外国語活動が導入されるので、とてもタイムリーな話題を扱う内容になっていて、制度の本質を検証する上で貴重な資料になっていくと考える。

3本目は「高校演劇脚本の英訳と活用の試み」と題した実践研究である。演劇は単なる言葉のやりとりではなく、心身全体を使ったところのやりとりである。英語学習において英語を単なる「発話」ととどめず、人間の営みとしての「表現」にまで至らず一つの方法として、著者は劇の脚本が持つ力に着目し、その力を英語授業に活用しようと試みた。そして、ある高校演劇の脚本を英語に翻訳し、それを授業で使うにあたって、オレンカ・ビラッシュ先生(カナダのアルバータ州立大学)の「B-slim」理論を適用した。その実践の報告である。この「B-slim」理論は、学習者が主体的に第二言語を学ぶことを促す方法論で、北海道とカナダのアルバータ州との姉妹提携事業として2001年にオレンカ先生を日本に招聘したときに北海道に紹介され、始まった。その方法論が、十数年の後、北海道の英語教育現場にしつかりと根を張り、実を結んでいることを実感させられ、感慨深い。

4本目は「A Study on the Practical Applications of Project-based Learning using Storybooks in EFL」という英語論文で、イギリス人と日本人の教員が合同授業を行ったことから発展した実践である。アクティブラーニングの一手法としてのプロジェクト型授業の記録であり、留学生と日本人学生の協働作業を通じて生まれた英語表現活動を考察した内容になっている。主体的な学びからの創造活動、発表する能力、コミュニケーションスキル、情報テクノロジーの能力等を引き出す諸活動が報告されている。その活動から生まれた絵本を英語以外の言語にも翻訳して、マルチリンガルのDVD絵本を完成したという華々しい成果の一方で、制作過程に

は学生たちのさまざまな苦悩もあった。この論文の共著者の一人として振り返ると、そうした学生の苦悩と実践がもう少し浮かび上がり、可視化できるような内容にできればよかったと考える。

いささか余談になるが、2020年の東京オリンピックを意識してか、2017年6月23日に「文化芸術振興基本法の一部を改正する法律」が公布、施行された。この文化芸術基本法は2001年12月に初めて公布されたものである。その内容について、どう対応すべきか、最近私の関係しているある市の社会教育委員会で会議がもたれた。この基本法のことは知っていたが、条文をすべて精読するのは初めてであった。そこで気づかされたのは、国がこの文化芸術振興基本法にどれだけ真剣に向き合っているのか、また、それを受けて地方公共団体がどんな動きをしなければならないのかということ、一つの全体として見渡す視点を持たなければいけないということである。そして、国が、国政レベルで決めたことに対してどれだけ大義を持って行動しているかをよく見極めなければならないということである。地方は、経済や効率だけを追求する法案にはすぐ反応して向き合っていくが、こと文化や教育になると、仏作って魂入れずの制度や体制をあまりにも簡単に許し過ぎると感じる。今日、教育界にも急速な変化がもたらされ、国民は考えも言葉も追いつかず、混乱を極めているというのが事実である。

そんな時世を背景に本紀要に寄稿された論文の内容は、どれも教育現場を起点として、実態をよく分析・考察して、これからの方向性を示唆する優れた論考である。このような地道な研究こそが、教育の土台をしっかりと創り、そこに魂を入れる営みにほかならず、教育を発展させていく原動力になるものだと強く信じる。实用英語教育学会は、多くの皆さんのご意見をもっと頂きながら真摯に一層研究を進めていく所存である。

实用英語教育学会会長
札幌学院大学
釣 晴彦

日本人スタッフと外国語指導助手による異文化間協働を通じた 幼稚園の英語プログラムに関する考察

山崎秀樹（北海道千歳高等学校）

A Study of English Programs Based on Cross-Cultural Collaboration between
Assistant Language Teachers and Japanese Staff in a Kindergarten

Hideki YAMAZAKI (Hokkaido Chitose High School)

Abstract

Kindergarten X in Hokkaido, Japan started its first English education from scratch in April, hiring native English speakers as assistant English teachers (ALTs) in April, 2016. Before that, Kindergarten X did not have any specialists in Early English Education, nor did it have one at the time it introduced English education. In that sense, the kindergarten is a “late comer,” comparing with other kindergartens nationwide, many of which started English education seemingly urged by parents’ demands and means of advertising. However, the introduction of English education is different from other kindergartens. That is, unlike those which hire ALTs as part-time teachers, the ALTs are hired full-time and are engaged in all of the daily educational activities in collaboration with the Japanese staff.

This research investigates how the newly hired ALTs and Japanese kindergarten staff created their own English programs through cross-cultural collaborative work. Based on one year of the ethnographic research, the investigation has examined how the “9 strategies” suggested by Yamamoto (2011) for effective cross-cultural collaboration had been utilized in the collaborative work at the kindergarten.

As a result, it was confirmed that the elements of the “9 strategies” to enhance the cross-cultural collaboration were utilized in the introduction of English education at Kindergarten X. In addition, the collaborative work contributed to the creation and the implementation of their English program practiced in the following year.

1. 序論

次期学習指導要領(文部科学省,2017)による、小学校5、6年生における外国語科の導入、および外国語活動の3、4年生への前倒しが行われるなど、年少者の英語教育は大きな転換期を迎えている。また、中学校、高校の次期学習指導要領による新しい英語教育、高大接続に向けた大学入試への英語外部試験の導入に伴い、早期英語教育に対する保護者の関心も高まっている。ベネッセ教育研究所(2017)の調査でも明らかのように、子どもに身につけさせたいことの一つに「英語の習得」が上位に入り、様々な教材や英会話教室など子ども向けのサービスが提供されている。多くの幼稚園は外部から ALT が週に数時間訪問し、英語の読み聞かせ、ゲームや歌などの遊びを行う形態が多い。今回調査する X 幼稚園のように、一般的な幼稚園が ALT をフルタイムで複数雇用して行う英語教育の研究事例はまだ少ない。幼稚園では専科の英語教員が少ないため、指導法や内容に関して、ALT と日本人スタッフとの協働に関する課題も出てくるだろう。本稿では山本(2011)の研究成果である、異文化協働における「9つの方策」を、2016 年度に英語教育を初めて導入した X 幼稚園のケースに当てはめ、幼稚園における ALT と日本人スタッフの協働体制における有効性を検証する。

2. 研究の背景と先行研究

2.1 研究の背景

本研究では、2016 年 4 月から ALT 3 名を新たに雇用して開始した X 幼稚園の英語教育において、ALT と管理職および日本人スタッフとの協働がプログラムにどう接続していくかを、エスノグラフィックの手法を用いて研究する。とりわけ、ALT が持つ英語指導経験、日本文化への適応力と、日本の幼稚園に慣れた日本人スタッフとの異文化間協働が、X 幼稚園の英語プログラム策定にどう影響するかに着目し、山本(2011)の「9つの方策」の幼稚園での有効性を検証する。

2.1.1 X 幼稚園の概要と英語教育導入の経緯

私立の X 幼稚園(設立 1958 年)は、曹洞宗の寺院が母体であり、仏教の教えに基づく教育方針を持つ。「遊びを通して学ぶ」ことで、幼稚園教育要領にある、いわゆる「5領域」(健康、人間関係、環境、言葉、表現)の力を伸ばす教育実践を行っている。特に野外活動(森の活動)、食育活動(食物を育ていただく)を通じた学びの推進には長年にわたり保護者や地域の高い信頼を得ている。

近年の早期幼児英語教育への保護者の関心の高まりにより、多くの幼稚園が非常勤 ALT の雇用や電子教材等による英語教育を導入する傾向にあるが、学園長によれば「1日約4時間の日課に英語教育を加えるのは難しく、従来の園の特色ある活動に支障が出る」ため、X 幼稚園は英語教育を導入していなかった。しかし、新学習指導要領実施を踏まえ、「幼稚園児の30年後を見据え」て導入に踏み切った。そこで、週に数時間の外部講師による英語の授業ではなく、「教えない英語教育」をスローガンに、従来の「遊びを通じた学び」に英語教育を付加している。3人の ALT を雇用し、毎日2人の ALT が朝のバス登園から降園までの幼稚園の活動に英語で

かかわる体制を整えた。従来の教育活動や運営方針を変えずに日常の園の活動を ALT が英語で行うことで、異なる言語や多様な文化に気づき、異文化間コミュニケーション力を育てることを目標としている。

2.1.2 教育方針 遊びを通した学び

X 幼稚園での「遊びを通した学び」は幼稚園教育要領(2008)にも明記されている、幼稚園教育の「5 領域」の基礎となっており、「遊び」に重点を置き、子どもの学習の器を広げている。地元企業の支援を受けて利用している森での「森の活動」は特徴的で、ALT もかかわっている。このように、ALT がフルタイムでこどもの「遊び」と教育に関わることは、それだけ英語や異文化に触れる機会が広がることを意味し、英語プログラム導入と根底でつながっている。英語教育に関するアンケートで、「多くの幼稚園を視察して、この幼稚園に決めたが、視察した他の幼稚園の英語教育は名ばかりで、週に 1 回絵本を読んで聞かせるだけ。」という保護者のコメントもあり、X 幼稚園と対照的である。X 幼稚園の持つ強みを生かした英語教育の導入ともいえるだろう。

2.1.3 X 幼稚園のスタッフの特徴

X 幼稚園は 50 名のスタッフを擁し、学園長、園長、教頭をはじめ、主幹教諭、指導教諭、教諭、アシスタントティーチャー (AT)、特別支援教育指導員、養護教諭、事務員、バス運転手、施設業務員らが ALT 3 名と協働している。日本人スタッフのほぼ全員が英語教育や ALT との協働の経験がなかったが、2016 年 4 月から ALT との協働により園の教育活動を行うこととなった。

2.1.4 保護者のニーズの特徴

X 幼稚園は、英語ができる幼児を育てることを目的とせず、あくまでも園の生活の「遊びを通した学び」の中の英語教育である。調査によれば、保護者の間で最も評価が高い X 幼稚園の特徴は「野外活動 (森の活動)」と「遊びを通した学び」である。また英語教育への保護者の関心は高いが、家庭で英語教育を行っている割合は少ない。導入に賛同するが、あくまで「遊びを通した学び」の形を求め、「英語教育の導入で園の良さが失われない形」を望む声が多い。

2.2 先行研究と本研究との関連

幼稚園の英語教育における ALT と日本人スタッフとの協働に関する先行研究はあまりないため、1) 幼稚園・保育園の英語教育の現状および早期英語教育、2) 異文化間の協働とその効果に関する研究、3) 日本の中高等教育における日本人教員と ALT の協働に関する研究、の 3 分野の先行研究を考察することにより、X 幼稚園の異文化間協働について検証する。

2.2.1 幼稚園の英語教育および早期英語教育の事例

幼児教育現場の英語活動については、秀他(2011, 2016)の研究が詳しい。早期英語教育の方法論や英語教育の効果に関する研究については、幼稚園児の知的好奇心を刺激する英語学習プログラムの構築を提案した、北條他(2009)の実践研究、幼児期の英語教育について学力調査とアンケートの分析をもとに幼児の英語教育について提案した、田中他(2007,2009)の研究がある。また、大学等の付属幼稚園等で行った実践を、教員養成プログラムに反映させる研究を行った中山他(2003, 2010,2012)、寺尾他(2007)、小玉(2005)の研究がある。これらは本研究の幼稚園 X の英語プログ

ラムの策定への応用のみならず、日本人スタッフが英語教育をどう理解し関わるかという点でも意義深い先行研究である。さらに、幼稚園の英語教育への保護者の意識調査を行った、秀(2014)、中山他(2009)、寺尾他(2010)を参考に、本研究の保護者への質問紙調査に応用した。

2.2.2 異文化間の協働とその効果に関する研究

幼稚園の英語教育に関する異文化間協働の先行研究は多くないため、本研究対象の X 幼稚園に見られる異文化間協働の環境により近いと思われる山本(2011)の研究成果を応用する。山本(2011)は、政府の JET プログラムで募集、招聘され国内の地方自治体に配置されている CIR(国際交流員) の担当者 281 名を対象に調査し、「異文化接触していること自体を最大限に学習体験化するような相互作用がある」という「学習としての異文化接触」を主張し、「異文化間協働に有効な対面コミュニケーション」について「9つの方略」を提唱している。後述するが、この方略が X 幼稚園における ALT と日本人スタッフとの協働においても有効性が示されるのかを検証する。

2.2.3 日本の学校における ALT の協働と労働に関する研究

日本人スタッフと ALT の協働に関しては、比較的先行研究の多い中等教育のそれを応用する。この分野で大規模な研究を行ったのは、文化人類学者の McConnell(2000)である。JET プログラムの制度的役割、業績と問題点について、エスノグラフィック的研究を行った。例えば、学校現場での、「外」から来た構成員に対する、受け入れ側である「内」側の構成員による「お客様扱い」や、意思決定に関われない、情報共有がなされないなど疎外感を感じるケースを報告している。Ohtani(2010)も、ALT の事前研修の不足、期待される役割と実際のギャップ、学校スタッフとの情報共有の不足と孤立感、ALT への関心の低さなどを挙げている。大谷(2007)や Komisarof(2010)は、日本の学校現場の職場慣行の違いによる摩擦の具体的解決策を提案している。

3. 研究の目的と検証すべき点

本研究の目的は、前章の3分野の先行研究を踏まえて、山本(2011)の「9つの方略」(表1)が、X 幼稚園の日本人スタッフと ALT の異文化間協働にも有用かを検証し、同園の英語教育のプログラム作りにどう生かされるのかを調査する。山本(2011)は、「調査の対象となった地方自治体職員と外国人職員 (CIR) の文脈に限らず、広く一般的な異文化間協働に有用である」と述べている。

表1 山本(2011)による「9つの方略」の概要 (筆者作成)

①	配慮型アサーション	日本の文化的文脈に沿ったアサーティブ・コミュニケーションの活用や、意思決定や業務の連絡と確認などのコミュニケーションの際に、こちらの目的や要求を素直に自己主張し、同時に相手の立場に配慮した連絡や確認の方法をとり、相手の様子にも気配りをする。
②	情報更新による調整	自己開示とフィードバックにかかわり、自分と相手との間で期待する役割や職務内容などについて相互に自己開示し、ギャップを明確化することや、よい点または改善してほしい点をフィードバックして伝えることや、業務プロセスを振り返る中で相互に情報発信や情報収集をすることによる認識の調整。
③	異文化情報の収集	質問や傾聴を通して情報収集や相手の文化的影響を積極的に受け入れること。
④	非公式な場の活用	職務遂行に直接的に関わらないとしても、異文化間協働の活性化を個人レベルで推進する動機づけ

	にかかわること。非公式な場の意見交換や親睦を契機に自己の視野が広がり、新たな可能性への気づきを得ることが、自ら協働を活性化しようとする意欲や動機づけに結びつく。
⑤	初心者フォロー 相手の理解や経験不足を前提とするが、互いに異なる背景を持ち込む共同プロジェクトなどでは経験年数や専門とする分野での造詣にかかわらず、誰もがそのタスクに伴い派生する文脈において初学者・初心者になる可能性がある。
⑥	自文化情報の発信 自文化の慣習を教えたり、相手が誤った理解をしている場合に指摘したりする以外に、要望を伝える際にどうしてそのようにしてもらいたいのかという理由を、文化・慣習における違いの側面から理解してもらうために説明すること、制度上の決まり事や仕組みを説明することや、意思決定など仕事にかかわるが制度化されていないプロセスを説明する情報提供のこと。
⑦	親密化 気軽な質問をすることで相手に興味を示したり、非公式な行動を共にしたり、作業スペースを近くに設けるなどが含まれる。質問の目的は「異文化情報の収集」とは異なり、情報の検索よりは、相手に関心のあることを示す目的である。
⑧	自己開示 自分のことを他者に開示し、相手がわかるように自分自身を表現することである。自分自身や自分自身の経験の直接言及することや、自分らしさが出るような発言がそれにあたる。
⑨	メタコミュニケーション 幾通りもの解釈を可能にするメッセージの多義性を減少させ、送る手の意図に近い意味解釈を受け手が構成できるようなコミュニケーションのこと。

4. 調査方法

X 幼稚園に対する本研究の調査方法は次の 3 つに大別される。

4.1 保護者への調査

質問紙法による、保護者の X 幼稚園の英語教育への意見と感想、家庭での子どもの英語使用に関する、「X 幼稚園英語教育保護者アンケート調査 (2016 年 4 月・10 月)」を行った。X 幼稚園の年少から年長 (3 歳児～5 歳児) の保護者全員 165 名に配布し、第 1 回目は 164 件、第 2 回目は 156 件の回答を得た。保護者への調査及び結果は、ALT と幼稚園の日本人スタッフの協働に直接的な影響は少ないが、X 幼稚園の英語教育について、保護者が英語教育導入の前後でどう感じているかを知るべく、予備的に調査した。

4.2 X 幼稚園日本人スタッフおよび管理職への調査

質問紙法により、日本人スタッフの ALT との協働に関する「X 幼稚園スタッフ向け英語教育アンケート (2017 年 2 月)」を行った。英語教育を導入してからの ALT との協働体制、コミュニケーション、子どもの変化、保護者からの回答、改善点などを質問紙法で調査し、35 名のスタッフに配布し、25 件の回答を得た。

また、半構造化面接(表 2)により、学園長と園長に、ALT の協働に関する「X 幼稚園英語教育に関するインタビュー (2017 年 3 月)」を行い、ALT を雇用した英語教育の導入経緯、ALT と日本人スタッフの協働と 1 年間の導入の成果についての回答を録音して文字起こししたものを分析した。

4.3 X 幼稚園 ALT に対しての調査

ALT の活動に関しては、学園長と指導教諭と ALT による、英語教育実践の「振り返りミーティング」2 回 (10 月と 2 月)を実施し、半構造化面接の形(表 2)で実施したものを文字起こしして分析した。また、日常の活動の記録として、ALT と日本人スタッフが実践した年中と年長の活動記録を参照した。これは、毎日 ALT が、年中と年長それぞれの、月ごとの園の行事に合った、指導語彙、フレーズ、森の活動、歌、ゲーム、絵本、リトミックや手遊びなどをまとめて記録したもので、1 年間で A4 サイズのノート 4 冊にのぼった。

表2 管理職への半構造化面接内容

<p>1) 【英語教育導入のきっかけ・経緯】</p> <p>2) 【運営について】 運営に関する専門的な知見や助言等をどう得ているか ALTの日本の幼稚園教育の理解、運営上のコスト、ALTとのコミュニケーション ALTやスタッフの意見や考え ALTの労働意欲やモチベーション、参画度 日本人職員と違う点 スタッフのALTに対しての要望や不満、協働について 日常のALTの活動、行事の工夫、保護者への周知と理解、PR活動</p> <p>3) 【ALTの雇用による英語教育導入 1年目の成果と課題点について】</p> <p>4) 【展望】 1. 英語教育を「持続可能」にするための要素で大切なことは何か 2. 英語教育の園の特色としてどう発展させる計画か</p>
--

5. 結果と議論

5.1 英語教育の導入の経緯と初期段階

5.1.1 社会のニーズと子どもたちの将来を見越した導入

松永他(2009)、池中(2006)、滝澤(2007)や、種村他(2012)が行った、各地の幼稚園等の英語教育導入状況調査を見ても、「英語の時間」を設けてネイティブ話者の講師を雇い英語教育を既に行っている園も多いため、現在ではその幼稚園の数はさらに多いと推測できる。そのような現状からみても、2016年に英語教育を導入したX幼稚園は後発と言えるが、学園長は、「30年後の世界と日本の社会を見据えた時に、その時必要となる外国語やコミュニケーションのスキルを身につけてもらいたいから」導入したと述べている。また、多くの幼稚園が導入しているALTによる「英語の時間」を設けず、毎日朝のバス登園から下校まで2人のALTを常駐させ、園の特徴である遊びを通した教育活動に英語を加えていく形での導入に踏み切った。それは、子どもたちに、ALTは「外国人」または「外国語の先生」という特別な存在ではなく、「幼稚園のスタッフで、たまたま出身が日本ではなく、日本語を第一言語として話さない先生」(学園長)と思ってもらえる環境づくりを目指すことである。したがって、ALTはX幼稚園の日本人スタッフと立場や役割が同等だが、日本人スタッフには英語でALTとコミュニケーションをとってもらい、両者が幼稚園で協働するその姿を子どもたちにモデルとして見てもらう教育的意図もある。学園長は、「子どもがALTと臆することなく会話できるのは、われわれ大人がALTと英語でコミュニケーションを取る姿を見せているから。全スタッフが“うちの先生”としてALTと接している」(日本教育新聞, 2017)と述べている。

5.1.2 導入するなら将来に有効な形で 「教えない英語教育」

X幼稚園は「教えない英語教育」を実践しており、園児募集案内パンフレットにも次のように記載されている:「幼児期にこそ経験させたい外遊びや体験活動の時間を削って英語の時間を作るのではなく、毎日、外国人と触れ合う生活、大人同士が英語で会話する姿を目にする生活、英語の先生といつも一緒に活動する生活。そんな毎日から自然と英語を使うことや外国人と接することを学んでいます。」同園の「森の活動」、「遠足」、「食育(野菜栽培や料理)」などの時間ではALTが英語で説

明や案内を行い、正月、節分、こどもの日、ハロウィン、大掃除などの年中行事の際は、カードづくり、折り紙、お面、かるたなどの製作も英語で説明し、子どもたちはそれを動作と英語の音声から理解している。

また、日本教育新聞（2017）は次のように報告している。「同園の英語教育の目的は“伝えたい”、“伝わった”というコミュニケーションしようとする心や異文化理解を促すこと。文章や単語を暗誦させるのではなく、生活の中でネイティブと関わりながら英語に親しませたいと考えた。そこでALT 事業民間最大手のC社に依頼し、3名の常駐ALTを配置した。小学校や中学校との兼務をしない幼稚園での常駐は、先駆的だ。」(会社名は筆者による改変)X幼稚園の英語教育が他とは一線を画した「教えない英語教育」であることがわかる。

5.1.3 X幼稚園の常駐ALTについて

X幼稚園には、英語教育を専門にしている日本人スタッフは当初から不在のため、同園の英語プログラムはALTの経験と日本人スタッフとの協働による実践にゆだねられており、日本語で業務ができ、日本での生活歴や日本の組織の仕組みを理解して働けるALTの存在は貴重である。ALTのうち2人は、JETプログラムや地方自治体で小中高校のALTをしていた経験がある。日本の学校での労働経験があり、日本在住歴が長い、日本人の配偶者がいる、日本で子育てを経験した、あるいは保育現場で必要な技能を持つALTを雇用している(表3)。

表3 X幼稚園が雇用したALTの概要

<p>A氏：男性 カナダ出身 ALT人材派遣会社所属 来日1年目 元救急救命士 趣味：アイスホッケー・アウトドア活動 登山部所属 日本語：日常会話が支障なくできる 子育て支援員取得</p>	<p>B氏：女性 米国出身 ALT人材派遣会社所属 来日10年目 JETプログラム経験者 ALTとして小中学校勤務経験あり 登山部所属 日本語での業務の支障はない 子育て支援員取得</p>	<p>C氏：女性 ニュージーランド出身 地元採用 来日18年目 ALTとして教育委員会に7年勤務 小中高のALT経験あり 登山部所属 日本で育児経験あり 子育て支援員取得</p>
--	--	---

5.1.4 スタッフの導入前後の反応

スタッフにとって英語教育の導入は突然で、衝撃的だった。表5にあるように、英語教育の専門家が不在のまま新年度から英語教育を導入するという決定に、ゼロからスタートする不安、英語で意思疎通をするという不安もあったが、当初の不安や英語への自信の欠如、未知への恐れなどの感情は、導入1年後の調査では大きく減少した。(表4,5) さらに、「ALTの行動が勉強になった、多くを学んだ」など、ALTの職場適応の早さや異なる価値観への尊敬、勉強熱心さへのポジティブな評価も多かった。ALTらが日本の幼稚園組織と職場環境に順応し、スタッフから保育や日本の幼稚園の職場のノウハウを学んで協働体制を作ろうとする姿勢が日本人スタッフの安心感を生み、異文化協働への理解と意欲は増した。また、日本人スタッフのALTやその文化や言語に関する興味関心は高まったことがわかる(表6,7)。また、ALTの実践がX幼稚園の英語教育に貢献していると感じる有用感が、意欲と協働体制の強化という好循環を生んでいる。ALTは「自分のこれまでの経験や経歴が生かされ、必要としてもらえることにやりがいを感じるし、意見が反映される点も働き甲斐がある」と回答した。

表4 英語教育を導入すると聞いた時の日本人スタッフの反応

どうやって英語教育をやるの?! 仏教精神の幼稚園に上手に取り入れられるのか。(自分が) できるのかな? と思った。
 英語教育と保育をどうつなげていけばよいか、難しい! 英語が話せないでコミュニケーションが取れるか心配
 自分も一緒に学びたいと思った。いろいろなことが学べるなあ。英語に触れるいい機会
 時代や保護者のニーズに合っていると思う。今の世の中で英語は必須なのでよいと思った。
 子どもにとっても、大人にとっても自然な形で、文化の違いに触れ言葉や文化の違う人とかわかれると思った。
 どんな風に日々の生活や遊びに取り入れていこうか? 幼児期から本物に触れることができるといい
 身近にネイティブの英語に触れられるのはうれしいと思った。先進的な試みだと感じた

表5 日本人スタッフによる ALT との協働の感想

3歳児はなかなか接点がなく残念。自分の英語力の弱さを感じた。やっぱり言葉の壁がある。
 英語で話した方がいいが、忙しいとその説明が難しい。ALT が日本語ができるので、コミュニケーションの苦労はない。
 英語を聞き取ろうとしたり自分で使おうと思うことができ、自然に英語の興味が持てる
 ALT がどんなことをやってみたいのかなと気になっている。スムーズな移行だと思う。
 違う文化に触れることは面白いし勉強になります。子供が自然に英語で ALT とかわる姿がいいと思う。
 様々な国の言葉と文化に触れ、自分自身小さな枠にいたことに気づかされた。
 日本語が上手で、気さくに話しかけてくれるので英会話について考えることができよかった。
 クラブ活動をしているから緊張せずに声をかけられるようになった
 挨拶の大切さ、コミュニケーションをとる楽しさを改めて感じる事ができた。
 なんて素敵な活動なのだろう、英語だけではなく、価値観や視野が広がる教育になっている
 自分の語学力のなさを痛感したが、何とかかなと思った。久しぶりに英語に触れられて新鮮だった
 日常の中で子供たちが英語を使うようになった。子どもにとって英語が身近で楽しい
 始めは言葉を探していたが、耳が慣れてきてなんとなくわかるようになった
 YES/NO がはっきりしているところが素敵だし、とても楽しいです。

表6 日本人スタッフを感じる自身の変化

3	英語教育導入による職場内の変化 数値は%	強く 思う	そう 思う	普通	あまり 思わない	全く 思わない	わから ない
A.	導入前はALTとの協働に、不安はあった	17.4	39.1	8.7	13.0	8.7	4.3
B.	ALTとの協働協働に興味深いと思える	30.4	60.9	8.7	0.0	0.0	4.3
C.	英語教育の導入で園児により変化が見られる	30.4	60.9	0.0	0.0	0.0	13.0
D.	働く上でのルールや習慣をALTに教えている	8.7	13.0	30.4	13.0	4.3	26.1
E.	ALTとの協働に関する不自由は感じない	34.8	47.8	13.0	0.0	0.0	8.7
F.	ALTにうまく意図や指示が伝わらないことがある	4.3	17.4	21.7	26.1	8.7	17.4
G.	ALTとの協働はスムーズで効果がある	21.7	34.8	17.4	0.0	0.0	26.1
H.	ALTは積極的に教育活動に参画していると思う	47.8	26.1	4.3	4.3	4.3	17.4

表7 日本人スタッフを感じる職場の変化

4	ご自身の変化について 数値は%	強く 思う	そう 思う	普通	あまり 思わない	全く 思わない	わから ない
A.	ALTと協働することは興味深い	56.5	34.8	4.3	0.0	4.3	4.3
B.	園児の前でALTと英語で会話する姿を見させている	4.3	21.7	30.4	17.4	8.7	8.7
C.	ALTとの協働で外国語や異文化への興味が増した	26.1	39.1	30.4	0.0	0.0	4.3
D.	今からでも英語を学び直したい	34.8	52.2	13.0	0.0	0.0	4.3
E.	英語教育1年目はよいスタートを切った	26.1	52.2	8.7	0.0	0.0	13.0

5.1.5 ALT の労働の形態

X 幼稚園の ALT 3 人のうち 2 名は、ALT の請負業者と幼稚園の間の「請負契約」で勤務している。文部科学省(2009)によれば、この「請負契約」は「派遣契約」と異なり、労働者である ALT の雇用主は ALT の所属する会社であり、その会社と注文主である教育委員会、あるいは幼稚園の間の契約である。従って、ALT への命令指揮ができるのは、雇用主である請負業者であり、教育委員会あるいは学校、幼稚園など注文者から ALT への業務内容の依頼は直接できないことになっている。ALT の業務の内容や労働時間について、請負業者との契約で定められており、X 幼稚園は請負業者を通して ALT の業務内容を伝えている。

学園長は「若手の幼稚園教諭が複数名雇用できる」と述べるように、決して安くはない。また、スタッフによれば「一般の幼稚園にとって実現は難しい程のコスト」というコメントもある。請負業者からの派遣や地元の人材により質の高い ALT を採用することは決して容易ではないことがわかる。

5.2 X 幼稚園 ALT と日本人スタッフとの協働と「9つの方略」

山本(2011)の「9つの方略」で、それぞれの項目について該当する X 幼稚園のスタッフの回答を分類、分析したところ、次のような特徴がみられた。

5.2.1 ①「配慮型アサーション」

ALT への、指導方針や行事に関する説明や確認については、ALT への肯定的な評価も伴い、配慮型アサーションの例は多い。スタッフからは、「雰囲気を読んで動いてもらうのは難しいので、具体的にこうしてほしいと伝えた」、「打ち合わせで ALT にやってほしい仕事内容などをストレートに表現する方が、ALT にとっては良い」などの意見があり、ALT の意見も、「明文化されていない職場ルールや不明な点は遠慮せずに伝えてほしい」等、それを理解しようと努め、スタッフの意をくみ取って対応している。日本語が堪能で、日本での在住歴と労働の経験が長いことが要因となり、互いへの配慮ができていた(表 8)。日本人スタッフが ALT に、「英語を話して伝えなければならないが、できない。どうすればいい... ?」という躊躇や戸惑いの気持ちが表れている。

表 8 「配慮型アサーション」が表出している例

儀式的行事の服装や振る舞い、保護者、幼稚園の職場のルールは教えるべき。
ALT の先生と普通の保育をどうすべきかの議論があってもよい。
ALT は園の習慣に戸惑いがあるのでは。定期的に会議を設け、改善していきたい。
行事に関する教師間の連携をしっかりと取っていきたい。(同様 2 件)
幼稚園の職場のルールは必要だが、日本式の習慣はどちらでもよいと思う。
大切なことは伝えなければ、職員の共通理解にならない。
幼稚園の教育方針を理解し、どう英語を取り入れるか考えている。子どもの接し方が上手。
日本人教諭とは違う立場でダイナミックに英語の楽しさを教えている。
職場も活気づいてよい。異文化の中でよく頑張っていると思います。幼児教育に一生懸命だ。
ALT の意見や提案、外国語の教え方がととても勉強になる。先生も視野が広がるのでよい。

5.2.2 ②「情報更新による調整」

これは、ALT 自身の母国の一般的な教育観、ALT として英語を教えることに関

する知識、技能や価値観など、子育てや幼児教育への価値観が影響している。ALT が日本の一般的な幼児教育、園の教育方針と自身の経験や価値観とのギャップを埋めつつも、英語教育で持ち込む新たな指導方法が、日本人スタッフの気づきやモチベーション、興味の増進によい影響を及ぼしているコメントが多い。また、積極的なミーティングの場など「情報更新による調整」を求める声も多く、より良いプログラムや協働体制を求めているのがわかる（表9）。

表9 「情報更新による調整」が表出している例

ALTが意見を出したり、企画をしてくれたりと、貴重な提案が多くありました。（同様3件）
行事に関する教師間の連携を取り、ALTも交えて改善していきたい。
英語教育を各学年でどう導入するか、意見を出し合いたい。ALTにも希望を聞いてみたい。
突然「折り紙」の指導を頼んでもすぐ対応してくれた、私がやりたいことを察してくれた。
意思疎通に不自由は感じない。英語で説明できない分、日本語のできるので助かる。（同様2件）
英語でわかりやすくゆっくり説明してくれるのでありがたい。
微妙なニュアンスが伝わらない時は日本語で伝え、その後英語を教えてもらった。
打ち合わせで発言する考え方や観点の違いから面白いアイデアがでてくる。
日本語のリトミックの仕方を英語版にしてくれて、うまく融合させられた。
ALTの先生は自然に英語に触れていくにはどうすればよいかわかっている。
年少の英語教育をどうしていいかわからず、無茶ぶりが多く申し訳なかったです。
（ALT）日常の業務では経験できない、明文化されていない慣習は遠慮なく伝えてほしい。

5.2.3 ③「異文化情報の収集」

英語と日本語の違い、文化的な違いや、コミュニケーションの違いに関する日本人スタッフの気づきや興味関心は顕著である。これは、毎日ALTがいる時間的、物理的な環境で可能になった部分が多い。当初のスタッフの不安は、日本語と文化を理解するALTによって解消され、その分のゆとりがこのような興味関心やコミュニケーションの密度につながっていると思われる（表10）。

表10 「異文化情報の収集」が表出している例

私たち教師も英語の楽しさを教えてもらいました。わからない単語や表現を丁寧に教えてくれる。
国による文化の違いや、日本だけで通用すること、発音の難しさなど、新たな学びが多かった。
海外により目を向けるようになった。ALTが話してくれる文化の違いがとても興味深い。
日本語が上手で、気さくに話しかけてくれるので英語や文化について考える機会となった。
ALTのそれぞれの国の遊びを取り入れたり、文化を学ぶ機会を増やしたい。
インターナショナルデーのような内容を活動の中に取り入れる（食・スポーツ・遊び）
挨拶の大切さ、コミュニケーションをとる楽しさを改めて感じる事ができた。
YES/NOがはっきりしているところが素敵だし、とても楽しいです。
もっとALTの先生の国の保育や幼児教育について学びたい。
職員とALTの仲が良いことや、英語で話す姿を「見せる」のは園児に良いメッセージを送っている。

5.2.4 ④「非公式な場の活用」

X幼稚園には歓送迎会等の親睦行事に加え、各種の「部活動」が存在する。特に、また、カナダ人男性ALTは、アウトドアやスポーツを好むため、地元のアイスホッケーチームに入ったり、「オヤジの会」では「オヤジたちの森の活動（キャンプ）」、

スポーツイベント、飲食のたびに声をかけてもらえるようだ。夏に行われる親子キャンプなども普段の業務を離れた親睦行事であり、ALT にも参加している。日本人スタッフからは、「クラブ活動（登山）をしているから緊張せずに声をかけられるようになった」「私自身外国に興味があるので、興味深いと思うことが多い」などのコメントもあり、ALT の存在が、非公式な場面で興味を喚起しており、それが協働にもプラスに影響している。McConnell(2000)が指摘する「お客様扱い」のような ALT の疎外感や孤立感は見られず、日本人スタッフが ALT を職場の一員として公私ともに受け止める姿勢を表している

5.2.5 ⑤「初心者フォロー」

この点で注目すべきは、ALT は日本の幼稚園の教育に関しては「初心者」であるが、日本人幼稚園スタッフも英語教育の経験がないという点では「初心者」である。両者が互いに未経験の部分を補う構図となっている。専門家が不在の中で、ALT は日本の幼稚園の業務と方針を理解し、日本人スタッフは ALT との異文化間協働に関して補完する必要がある。X 幼稚園としては、ALT は幼稚園教諭の免許を持っていないため、北海道が研修を行い認定する「子育て支援員」の資格取得を ALT に推奨している。これは、北海道が実施する、幼稚園教諭(担任)の補助をする公的資格であり、取得には5日間の講座と2日間の実習が義務付けられている。これも ALT が日本の幼児教育や幼稚園に関して共通認識を深めるための「初心者フォロー」である。

日本人スタッフの回答からは、ALT が幼児教育現場に同等に関わってもらおうとする考えが垣間見られる。また、ALT が英語教育の「初心者」である日本人スタッフに配慮して行うことや、別項目の回答の中に「わからないことは聞いて教わることができる」、「わからない単語や表現を丁寧に教えてくれる」、「微妙なニュアンスが伝わらず困ったときに、日本語で伝え、その後英語を教えてもらったことがあります。」など相互の初心者フォローが機能している（表11）。

表11 「初心者フォロー」が表出している例

AT(アシスタント教員) の先生と同じくらいの動きができるとありがたい。
雰囲気察して動いてもらうのは難しいので、具体的にこうしてほしいと伝えた。
幼稚園の職場のルールは必要だが、日本式の習慣はどちらでもよいと思う。
保護者の背景など、わからないことは教える方がよい。
ALT が企画、実施するイベントは初めてだったが、日本人スタッフも ALT もよく協働できた。
担当として ALT と接して、互いにとてもよい勉強になりました。
幼稚園側が、最初の6か月間は業務内容の指示をせず、幼稚園に慣れてもらうことから始めた。
北海道が研修を行い認定する「子育て支援員」の資格取得を ALT に推奨。人材派遣業者による研修等

5.2.6 ⑥「自文化情報の発信」

McConnell(2000)、大谷(2007)や Komisarof(2001, 2006, 2010)は、日本的職場慣行の違いによる異文化理解的摩擦の例や「お客さん扱い」などのケースを報告している。X 幼稚園の日本人スタッフの回答には、「日本人の保護者のニーズや悩みや心配事など、その背景については ALT は知らないことが多いので共有すべき」、「働くうえで理解できることもありますが、大切なことはしっかりと伝えなければ、職員の共通理解にならないと思います」、「ALTの方が園の習慣のようなものに

戸惑っているのではないかと思う」、と、ほかの項目よりもやや具体的な回答であることから、ALT がもたらす言語や異文化的な知識や経験、さらには新たな指導方法などのノウハウが日本人スタッフにとって有益だという好意的な見方をしつつも、ALT に X 幼稚園の特徴や日本の幼稚園の職場慣行、そして組織の一員としての共通理解づくりを重視する傾向がみられる。ALT の打ち合わせでの発言の考え方や観点が異なるため、日本人同士の会議なら出ない意見もあるだろう。この部分に異文化協働の利点と難しさがある。

5.2.7 ⑦「親密化」

幼稚園の日本人スタッフのコメントからは、「週に一度外部講師を招いて行っている形式はほかの園にもあるが、職員として在籍し、職員と ALT の仲が良い、互いに笑顔で挨拶し、英語で話す姿を『見せる』効果は子どもたちに『世界の人と仲良くなる』というメッセージを送っているように思う。」など、スタッフと ALT の間のやり取りが子どもに与える効果を示唆する意見もあった（表 1 2）。

表 1 2 「親密化」が表出している例

すごく良い ALT の先生方で、ALT である前に、人として素敵だと思う。
海外により目を向けるようになり、互いに親しみを覚えた。
クラブ活動をしているから緊張せずに声をかけられるようになった
職員室で一緒になる際、使おうとして自然に英語に興味を持てる。
幼稚園のクラブ活動として、定期的に登山に行き、親睦を深めている。
「オヤジの会」ではキャンプ、スポーツイベントのたびに声をかけてもらえる。
夏に行われる園主催の親子キャンプなどの親睦行事で、ALT にも参加している。
(ALT)地元のホッケーに加入し、趣味を通じて友人が増えるのは良い。
(ALT)プライベートな話題や家族、趣味の話など自己開示している。

5.2.8 ⑧「メタコミュニケーション」

これは前述の①から⑦の方略の根底にあるものである。安請け合いや、現状の適切な判断に基づいていない決定、我慢して受け入れていることなどが見られた際、真意を確かめるための質問もそれに含まれる(山本,2011)。幼稚園の日本人スタッフからは、「伝わっていないとき、疑問に思うときはそのつど確認できていることが多いと思う」という意見があった。特に、異文化間協働で起こりうるコミュニケーション方法の違い、例えば日本的な直接表現を避けたり、例年やっていることに関するスタッフの間の慣れや「阿吽の呼吸」、「以心伝心」で詳細な説明がなくても理解されることを求めることや遠慮による意思の表現のあいまいさなどもこのメタコミュニケーションの必要性を示している。

5.2.9 ⑨「自己開示」

山本(2011)の実証研究では、「職務内容に関する話題であっても、自己開示して職務についての考えや感想を確認せず、推測にとどまる場合も多かった」とある。これは、肯定的、否定的な内容にかかわらず、互いに聞くことも、話して共有することもなかったケースもあり、互いに理解されないままだったことを意味する。自己開示は、相手が協力的で物事がスムーズに進み良い結果に終わった場合、相手に対する感謝の気持ちや肯定的な評価が表現されると、受け取った方はその業務なり指

導が継続され、行動強化につながる。しかし、不満や否定的なメッセージを伝える場合は、相手の感情を損ねるため、衝突回避をしようと黙っていたり、やり過ぎたりすることもあるかもしれない。また、否定的メッセージを受けた側は批判や攻撃をされたと思う可能性がある。

5.2.10 半年間の自由裁量の時間

「9つの方略」を検証している際に、ALT に対してのコミュニケーションに関して新たな点がみられた。4月の導入当初から10月まで、ALT の英語の指導自体に関する管理職の指示はなく、自治権と裁量を与えられた。ALT が6か月の間、自由に英語教育活動を実践し、そこから得られた知見や気づき、子どもの様子や反応、幼稚園の英語教育へのアイデアなどをそれ以降の実践に生かす仕組みと配慮があった。「9つの方策」に付加する特筆すべき点として指摘したい。

学園長によれば、「ALT の3名は当初から意欲が高く、子どもたちや園の様子を見る前に目標設定をすると目標が現実よりも高くなりすぎる恐れがある。初導入では予期せぬこともたくさん起こるので、理想とのギャップでモチベーションが下がることを危惧して、運営側や管理職からは何も指示をせず、現場に慣れてもらう機会とした。導入した運営側が目標も指針も与えなかったために戸惑いもあったが、目標を意識しすぎないため、園と子どもたちに慣れ、様々な試行錯誤ができるゆとりがあったようだ。結果的に、導入半年後に行った振り返りでは、ALT から多くのアイデアや子どもたちの反応が出され、より現状に即した目標設定ができた。一般的に教育活動はゴールを明示してスタートするが、ALT に自治権と裁量を与える取り組みは、ALT が子どもたちや幼稚園の職場に慣れるゆとりを与えたばかりでなく、ALT の観察に基づいた目標と、指導に関する創造的なアイデアを創出し、共有する機会となった。この点については山本(2011)の9つの方策では触れておらず、異文化間協働、とりわけ自治権の委譲が動機付けとして機能する重要な示唆となったのではないかと。

5.3 ALT による英語教育の実践と英語プログラム作り

5.3.1 遊びを通じた活動の段階からプログラム作成へ

ALT のもう一つの役割は、常駐の利点を生かし、子どもの反応を観察して記録し、最終的に X 幼稚園の英語プログラム作りを行うことである。

そのために、ALT は幼稚園の日常の教育活動を英語のみで行っている。例えば、英語で折り紙を指導するなど、制作活動、園の野菜園に何を植えるかを決め、世話をし、収穫して調理する食育活動、リトミックス（ピアノの伴奏に合わせ、英語の動作の指示や発話で体を動かす活動）や、手洗いやトイレなどの生活指導も含む。平日に自然観察や、野外活動、野外炊飯などの「森の活動」を行う。日本教育新聞(2017)は同活動を次のように報告している。

「近隣の山林を舞台にした『森の活動』は、同園の教育活動の特色のひとつだ。ここに ALT も加わる。準備体操代わりに英語の言葉遊びのアクティビティをした後は、木々の『冬芽さがし』の探検にでかける。さまざまな植物にふれながら一緒に冬芽を探したり、森の散策に行こうと提案するなど、園児は自然に ALT と接している。「Which way do you want to go?」と ALT の A さんが英語で話しかけると、『こっちがいい!』と日本語で答える園児たち。英語で話しかけられても意味がわかるなど、常駐の成果が見られる。」

また、給食の時間も、ALT が子どもたちと一緒に食べるため、英語による食べ方や配膳の指導や、食品の名前などについて指導する。食を通したコミュニケーションの絶好の機会となる。食事の場面では次のようなやり取りがみられる。

「園内で過ごすときも同じような関わりが見られた。もう一人のALT、Bさんが給食の配膳時に“Rice or soup?”とたずねると、園児はそれぞれ“Soup”などと答えてお椀を受け取っていく。言えそうな言葉は自分で伝えてみようという意思が感じられた。」(日本教育新聞、2017年1月23日 ALT名は筆者改変)

ALT と子どもたちの活動の成果としては、まだ英語で言われたことに対して英語で答えることは難しくとも、子どもたちは状況から発話された内容を推測理解し、それに対して適切に応答している。その際に使われる言葉や表現が場面とともに理解されている。このように、ALT と日本人スタッフとの協働は、遊びを通した学びを重視するX幼稚園の独自の英語プログラム作りに寄与している。

5.3.2 環境づくりと実践したアクティビティ

ALT が中心となった英語活動で使用した語彙と活動の記録では、体の部分、色、数字、形、動作などは各活動で共通して用いられるため、復習を含めて通年使用していることがわかる。特徴的なのは、4月末はこいのぼりの作成、5月は身体測定の説明、6月は園の菜園で野菜の種まき、7月は夏休み前の大掃除、園児に人気の料理教室でのクッキングの道具や動作、森の活動では秋の森で見られる木の種類や、葉の色などを自然な形で導入する。11月は教育成果の発表会である「表現の集い」があり、英語劇や英語リトミックなどを披露する。12月はお正月に向けた活動、1月のはかるたや福笑い、節分に向けたお面づくり、2月はバレンタインデーの活動、3月は自画像づくりなどを英語で指導している。

その季節や行事の絵本を読み、歌を歌い、その月に学んだ語彙を定着させるためのゲームを導入している。活動は日本人スタッフと協働でプランを立て、ALT が語彙やゲームなどを考えるが、園の特徴である森の活動や野菜園の収穫物で料理をするなど、食育と野外活動に英語活動がうまく溶け込んでいる。

5.3.3 ALT が企画運営する行事

ALT は園の各種行事にも関わり、入学式などの式典、運動会、表現発表会やお寺の仏教行事などにも日本人スタッフ同様に参加し、ALT がメインとなる場面も多くあった。前述の「自由裁量」や「自治権」が発揮されたのはこのような場面であった。ALT の発案で行った、日本人スタッフ対象の「幼児教育英語講座」や、保護者の要望が多かった、保護者向けの「パパママイングリッシュ講座」も年3回実施した。2月にはALT が、X幼稚園初の国際交流行事「インターナショナルデー」を企画運営した。ALT の出身地を含め、地域のALT や海外出身者が11か国のブースを作成、親子でブースを回り、その国の文化と言語に触れていく行事である。保護者にも英語教育の効果を体感してもらう意図で実施された。

5.3.4 実施初年度の成果と保護者の声

X幼稚園の保護者への質問紙調査(2月 回答数164)の結果(表13)によれば、「従来の園の方針である、野外活動や遊びを通した活動に自然に加わる形で英語教育を導入していて良い」に「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した割合は、平均91% (年長92%、年中94%)と非常に高く、英語教育が保護者の期待に応え

た形となった。また、「実際に英語指導助手が関わっている場面（バス登園、運動会、英語の時間、参観日など）を見たことがある。」では、「とてもそう思う」、「そう思う」の合計が、平均 97%（年長 98%、年中 96%）と非常に高い。「特定の曜日に外部から時間単位で訪問する形ではなく、フルタイムで子どもたちと関わることは効果的だと思う」の割合は、平均 94%（年長 95%、年中 93%）と、X 幼稚園の導入方法は賛同を得ている。「子どもは英語指導助手との遊びや、活動、英語の時間を楽しんでいるようだ。」に「とてもそう思う」、「そう思う」と答えた割合は、平均 68%（年長 93%、年中 76%、年少は英語教育をほとんど実施していないため 21%と低い）と、年長で高い割合となっている。さらに、「英語の時間はもちろん、園の行事やバス添乗で、英語指導助手が関わっているのは自然で、よいと思う。」に「とてもそう思う」、「そう思う」と答えた合計は、年長、年中ともに 100% と、ALT が日常的にかかわる英語教育は多くの支持を受けている。この調査結果や幼稚園スタッフのアンケート、ALT が記録した指導内容等から見ても、X 幼稚園の英語教育の導入は、保護者や子どもたちの満足や信頼を得たという点で成功であり、ALT の綿密な計画と日本人スタッフとの協働による効果的な実践が実現したといえるだろう。

表 1 3 X 幼稚園保護者による英語教育導入初年度を終えての感想と調査結果

2	(保護者の方からみた印象) 今年度からの英語教育・外国語指導助手の導入について。																			
C.	こどもの将来を見据えた、幼稚園の新たな英語教育の導入に期待、信頼している。																			
D.	従来の方針（野外活動や遊びを通じた学習）に加わる形で英語教育を導入していて良い。																			
E.	実際に英語指導助手が関わっている場面を見たことがある。																			
F.	英語教育に従来通りの幼稚園の教育活動に組み込まれていると感じる。																			
G.	特定曜日ではなく、フルタイムで子供たちと関わることは効果的だと思う。																			
H.	こどもから英語指導助手と共に遊んだことなどについて聞くことがあった。																			
3	保護者の方から見て、英語教育に関してこどもに見られる変化について																			
I.	4 月当初、英語指導助手と初めて園で活動したときのこどもの反応はどうでしたか。																			
J.	こどもが英語の話や、英語指導助手の話をするところがある。																			
K.	こどもは英語指導助手との遊びや、活動、英語の時間を楽しんでいるようだ。																			
L.	4 月以降、それまで家庭で教えていなかった英語や表現を口にするようになった。																			
M.	家族に「～は英語で〇〇っていうんだよ」と自慢げに学んだことを話す場面があった。																			
N.	突然英語の表現や、英語の歌のフレーズやメロディなどを口にするところがある。																			
O.	登園バスに ALT が同乗しているが、その際もこどもは自然に英語指導助手と接している。																			
P.	最近英語や海外のことについて興味を持ったようだ。																			
4	保護者の方自身の感想について																			
Q.	4 月以降、英語や外国に関して、こどもの中にこれまでとは違う変化が見えていると思う。																			
R.	こどもがこれまでより英語や外国のことに興味を示すようになったと思う。																			
S.	英語指導助手と遊びを通して学ぶ時間が気に入っているようだ。																			
T.	園の行事やバス乗登園などで、英語指導助手が関わっているのは自然で、よいと思う。																			
U.	こどもは英語指導助手、日本人に関わらず分け隔てなく接しているようだ。																			
	数値は%	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
5	強く肯定	46	60	97	53	74	33	23	16	27	39	29	27	21	13	15	16	23	62	40
4	そう思う	42	31	0	41	19	0	3	42	41	32	30	25	35	28	52	52	45	38	42
3	ふつう	11	7	0	5	6	48	45	20	23	11	12	20	34	29	15	19	6	0	6
2	否定	1	1	0	0	1	0	9	20	8	18	26	27	9	23	4	5	1	0	1
1	思わない	0	0	3	1	1	19	20	1	1	1	2	1	1	7	14	8	25	1	11

5.4 結果のまとめと考察

ALT 3名を雇用して導入して始まった X 幼稚園の英語教育は、スタッフにとって初めてのことが多い1年間であったが、スタッフのアンケート、ALT へのインタビュー、保護者アンケートや子どもたちの活動記録からも、日本人スタッフとの協働による1年目の導入とプログラムへの接続は成功とってよいだろう。

同園の ALT と日本人スタッフとの異文化間協働に関しては、山本(2011)が主張する異文化間協働の方策の効果にはほぼ合致する傾向が見られた。当初異文化協働経験が少なかった X 幼稚園の日本人スタッフは、異文化間協働の「9つの方策」を、経験的に、かつ試行錯誤的に実践していたようだ。この大きな要因としては、ALT は日本語が流ちょうで、うち2人は日本滞在経験が長いことや、ALT の方から日本人スタッフへの歩み寄りもみられ、それが日本人スタッフの安心感や信頼感につながり、本来起こる言語の壁のストレスを大きく軽減した。

山本(2011)の研究に類似したケースはないが、X 幼稚園の ALT のように日本語や労働慣習を理解できる ALT は X 幼稚園の強みであり、そのような力量を持つ ALT の需要も今後高まるであろう。特筆すべき点は、学園長が ALT に6か月間の自治権を与え、成果をスタッフと共有したことだ。これにより、現状に合った目標設定ができ、十分振り返りをできたのは意義がある。次年度の目標と内容の設定のみならず、ALT の意欲とパフォーマンスを向上させる点にも注目したい。

ALT による英語プログラムの内容は、ALT と日本人スタッフの異文化間協働によるノウハウの共有が生きた形となった。X 幼稚園の行事、日常の活動に合致したゴール設定や、指導する語彙や表現が精選されて諸活動に組み込まれており、それを基に子どもたちや日本人スタッフが共有できるよう、英語表現集も作成された。初年度の実践の成果は、次年度のプログラムの策定につながった。

しかし、研究の限界点も少なからずある。ALT と日本人スタッフの協働に関してはデータのサンプル数が少ない。また、ALT が日本語が堪能で、日本人スタッフとのコミュニケーションで起こる言葉の壁によるストレスや障壁は、全く日本語ができない ALT の場合よりも少ないため、特殊なケースであろう。

今後の課題としては、2年目以降に現れるであろう初年度の X 幼稚園の異文化間協働による英語教育の成果の継続研究と、ALT が作成する英語プログラムの内容と効果とともに、ALT と日本人スタッフの協働への慣れと「9つの方策」の深化も期待されることから、次年度以降も観察と効果の検証をしていきたい。

6. 結論

山本(2011)が主張するように、「9つの方策」は、地方自治体の CIR とその職員の協働以外の場面にも十分応用できるコミュニケーション方策である。また、X 幼稚園の英語教育の導入例と、日本人スタッフと ALT の異文化間協働体制づくりは、同様の早期英語教育を導入しようとしている幼稚園に応用できるのではないかと思われる。事実上の専門家としての ALT が、スタッフと協働で英語プログラム策定することや、保護者、子どもたち、教員や地域との協働ができる ALT は重宝されるであろう。ALT の急速な需要の高まりから起こる労働問題や、ALT のさらなる

質の向上が求められる現状を鑑みると、このような力量を持った ALT がリーダーとなり協働体制を作ってもよい。また、効果的に ALT と協働体制を作る力量のある日本人スタッフのニーズも高まっていくであろう。

引用文献

- Komisarof, A. (2010). *Five Keys to Improving Assistant Language Teacher & Japanese Teacher Relations on the JET Program*. *Reitaku Journal of Interdisciplinary Studies*, 18(2), 1-9.
- McConnell, D. L. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET program*. Univ of California Press.
- Ohtani, C. (2010). *Problems in the Assistant Language Teacher System and English Activity at Japanese Public Elementary Schools*. *Educational Perspectives*, 43, 38-45.
- 池中雅美 (2006) 「石川県内の幼稚園における英語活動の現状と英語活動の位置づけに関する一考察: 石川県の幼稚園へのアンケート分析をもとに」. 『北陸学院短期大学紀要』, 38, 257-266.
- 大谷みどり (2007) 「外国人指導助手 (ALT) と日本の学校文化: 日本人教員と ALT 間における異文化的要因」. 『島根大学教育学部紀要 教育科学』, 41, 105-112.
- 小玉容子 (2005) 「幼児・児童向け英語教育の教材研究と実践: 短期大学生とともに」. 『島根女子短期大学紀要』 43, 39-49.
- 種村綾子, 今村光章 (2012) 「岐阜市内の幼稚園における英語教育の実際: 領域「言葉」との関連を求めて」. 『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』 14(1), 33-44.
- 瀧澤ジェーン (2007) 「北海道胆振支庁内幼稚園および保育園における英語教育実施状況に関するアンケートと保育学科のカリキュラムに対する影響」. 『文化女子大学室蘭短期大学研究紀要』 30, 25-51.
- 田中恭子, 古茂田貴子 (2007) 「幼児期の英語教育について: 保育活動としての英語」. 『大阪城南女子短期大学研究紀要』 41, A15-A25.
- 田中恭子, 古茂田貴子 (2009) 「幼児期の英語教育について: 学力調査の分析にみるこれからの英語教育」. 『大阪城南女子短期大学研究紀要』 43, A65-A78.
- 寺尾裕子, 鈴木正敏, 名須川知子, 高橋美由紀 (2010) 「幼稚園での英語活動の試みによる園児の学びと教員の学び: 保護者と教員への調査に基づいて」. 『兵庫教育大学学校教育研究センター学校教育学研究』 22, 1-12,
- 日本教育新聞 (2017) 「幼稚園に ALT が常駐 生活の中で英語に親しむ」 2017 年 1 月 23 日付, p.9.
- 秀真一郎 (2011) 「英語教育の低年齢化に関する一考察」. 『吉備国際大学研究紀要 社会福祉学部』 (21), 81-91.
- 秀真一郎, 木本有香, 中島眞吾, 烏田直哉, 小野克志, 志濃原亜美, 田中卓也 (2013) 「幼児教育現場における英語活動の実態とその方向性」. 『吉備国際大学研究紀要 人文・社会科学系』 (23), 21-28.

- 秀真一郎 (2014) 「幼児教育現場における英語活動-保護者の捉え方に見る課題」. 『吉備国際大学研究紀要 人文・社会科学系』 (24), 43-51.
- 秀真一郎 (2016) 「幼児教育現場における英語活動のあり方— 担当保育者における活動実施の重要性とその方法—」. 『吉備国際大学研究紀要 人文・社会科学系』 (26), 1-12.
- ベネッセ教育総合研究所 (2017) 「園での経験と幼児の成長に関する調査」 http://berd.benesse.jp/up_images/research/Encyosa_web_all.pdf (2017年9月26日取得)
- 北條礼子, 大田亜紀 (2009) 「幼稚園児・小学生の知的好奇心を刺激する”語教育の学習プログラムの構築」. 『上越教育大学教育実践研究』, 19, 19-26.
- 中山千章 (2003) 「幼児教育における英語: つくば国際短期大学附属幼稚園における「英語の時間」の授業及び早期英語教育について」. 『つくば国際短期大学紀要』, 31, 39-51.
- 中山千章, 廣瀬久子 (2009) 「附属幼稚園の英語指導における保護者の意識調査と考察」. 『つくば国際短期大学紀要』, (37), 63-80.
- 中山千章, 廣瀬久子 (2010) 「幼児教育としての英語をめぐる環境とその指導のあり方について: 附属幼稚園の英語カリキュラムをとおして」. 『つくば国際短期大学紀要』, (38), 43-58.
- 中山千章, 廣瀬久子 (2012) 「幼児英語を指導するにあたっての諸課題について」. 『つくば国際短期大学紀要』, (39), 15-33.
- 松永道子, 小松義隆, ルークロバージュ (2009) 「コミュニケーション能力を高める幼児英語教育のこれから: 幼稚園・保育園における英語教育の全国調査および先進園訪問を通して」. 『長崎短期大学研究紀要』, 21, 47-62.
- 文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領解説 (Vol. 69)』. フレーベル館.
- 文部科学省 (2009a) 「外国語指導助手の請負契約による活用について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304112.htm (2017年9月17日取得)
- 文部科学省 (2009b) 「請負契約により外国語指導助手を活用する場合の疑義について (回答)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1367552.htm (2017年9月17日取得)
- 文部科学省 (2017) 「幼稚園教育要領(新)」 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf (2017年9月17日取得)
- 山本志都 (2011) 「異文化間協働におけるコミュニケーション: 相互作用の学習体験化および組織と個人の影響の実証的研究」. 東京. ナカニシヤ出版.

日本と台湾における英語教員養成教育の比較及び考察

今井典子・杉浦理恵
(高知大学)・(東海大学)

A Comparison of English Teacher Training Programs in Japan and Taiwan

Noriko IMAI・Rie SUGIURA
(Kochi University)・(Tokai University)

Abstract

English education in Japan has required that students have the ability to apply the language rules that they learn in their lessons for the purpose of real communication. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has been promoting educational reform for the new *Course of Study for Foreign Languages*. Among the significant changes are the introduction of English classes as 'Foreign Language Activities' to the third grade of elementary school and the corresponding move to make English compulsory from the fifth grade onwards. As a consequence, the lower and upper secondary education levels will require curricular changes to advance English education. Therefore, the training of teachers charged with English classes at elementary schools has become a significant and pressing issue. The influence and role of teachers are of primary importance, because high-quality teaching is a strong contributing factor in students' learning outcomes. Although Japan and Taiwan both have an EFL (English as a Foreign Language) context, there are however a number of important differences. One such difference is that in Taiwan, in the current English environment, English as a subject was introduced from the third grade in 2005. The primary purpose of this paper is to research the system of Taiwan's English teacher training courses, the requirements to become teachers, and the qualities of the teachers. The situation in Taiwan will then be compared with that of Japan. In light of the results of this comparison, the authors will discuss what needs to be done to make future teacher training in Japan more effective.

1. はじめに

日本では、全国の小学校から高等学校までの教育課程の基準として 1958 年に学習指導要領が策定されて以来、ほぼ 10 年ごとに学習指導要領が改訂されてきた。そして現在、これまでにない大きな変革がなされている。2017 年 3 月に、小・中学校の次期学習指導要領が告知され、2018 年 3 月には高等学校の次期学習指導要領が示される予定である。それに伴い、小学校が 2020 年度、中学校が 2021 年度、高等学校が 2022 年度より次の学習指導要領が全面実施される。大きな変革の一つに小学校における英語の教科化が挙げられる。2018 年度より移行措置が開始される小学校では、現在第 5 学年と第 6 学年で行われている外国語活動が、第 3 学年と第 4 学年に、そして第 5 学年と第 6 学年では、現在実施している外国語活動ではなく、教科としての外国語科が導入されることが決定されている。グローバル化に伴って、現行の学習指導要領で、「外国語活動」が小学校第 5 学年と第 6 学年の教育課程に正式に導入されたことにより、ほぼすべての小学校において英語の活動が行われているが、今回の改訂により小学校教育に教科としての英語が義務化されることの意義は大きい。

一方、日本と同じ EFL (English as a Foreign Language) 環境である台湾では、2001 年よりすでに小学校での英語教育が開始されている。具体的には、2001 年から 2005 年 7 月までは第 5 学年からの開始であったが、早くも 2005 年 8 月からは第 3 学年に引き下げられ教科として英語教育が実施されている。小学校での英語の教科化という観点で見ると、日本と台湾では取り組みに大きな違いが見られるのは明らかである。

本稿では、日本における英語教員が直面してきた政策や教員養成課程などをまず概観する。それらを踏まえて、日本に先立って早期英語教育を開始している台湾における、英語教員養成の在り方、教員に求められる資質をどのように捉えているのか、教員採用試験の方法などを日本の現状と比較することで、今後の望ましい日本の教員養成の在り方を提案することを目的とする。

2. 日本における英語教員を取り巻く環境

2.1 政策からみる動向

英語教員を取り巻く環境は年々変化しつつあると思われる。三浦 (2014) は、「実用的目標追及の政策は、2000 年頃から、財界や政府から矢次早に上意下達式に打ち出され、英語科の教科内容は、他の教科に無いほどの激震にさらされ続けている」(p.27) と述べ、このことから英語教員に求められてきた重責を窺い知ることができる。本節では、これまで文部科学省が実施してきた政策の中から、特に英語教員に関わる内容を概観する。

文部科学省は、2000 年 12 月に提言された「教育改革国民会議報告」を踏まえ、2001 年 1 月に、今後の教育改革の取り組みの全体像を提示した「21 世紀教育新生プラン」を公表している (文部科学省 2001)。その中で、特に注目したいことは、

「レインボープラン」として7つの重点戦略が挙げられている。その7つとは、「わかる授業で基礎学力の向上を図る」、「多様な奉仕・体験活動で心豊かな日本人を育む」、「楽しく安心できる学習環境を整備する」、「父母や地域に信頼される学校づくりを行う」、「教える『プロ』としての教師を育成する」、「世界水準の大学づくりを推進する」、「新世紀にふさわしい教育理念を確立し、教育基盤を整備する」である。この中で、教員の資質向上への取り組みが明言されている。

次に、文部科学省は「21世紀教育新生プラン」を受け、日本人に対する英語教育を抜本的に改善する目的で、具体的なアクションプランとして2002年7月、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を発表し、さらに2003年3月には、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を公表している（文部科学省2003）。今後のグローバル化の進展の中で、「英語が使える日本人」、つまり、中・高等学校を卒業すれば英語でコミュニケーションができる、大学を卒業すれば仕事で英語が使えるように育成することを目標として掲げているのである。このような目標を実現するために、「『コミュニケーションの手段』としての英語」という観点から、初期の学習段階においては音声によるコミュニケーション能力を重視しながらも、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の総合的なコミュニケーション能力を身に付けることが重要であることが示されている。学校教育においてこのような能力の育成を図るためには、各学校段階を通した一貫性のある指導を行う必要がある。このため、具体的目標として「英語の授業の改善」、「英語教員の指導力向上及び指導体制の充実」、「英語学習のモチベーションの向上」などに取り組み、接続する学校間が連携しながら、それぞれの段階で求められる英語力を着実に身に付ける指導を推進することが挙げられている。授業改善、指導力向上、生徒のモチベーションを向上させるための働きかけなど、教員の役割の重要性が強調されていると考えられる。加えて、この行動計画の中の「英語教員の集中的研修の推進」により、2003年度から2007年度までの5年間にすべての中・高等学校の英語教員を対象として、実践的コミュニケーション能力育成のための指導力向上の悉皆研修が実施された。また、2007年6月の「改正教育職員免許法」の成立により、2009年度より「教員免許更新制」が導入された。これにより、現職教員は、定められた期間内に大学等が開設する30時間以上の免許状更新講習を受講・修了し、都道府県教育委員会に申請することが義務付けられたのである。そして、10年に一度、教員免許状の有効性を更新することが必要とされている。

2009年に告知された「高等学校学習指導要領」では、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と規定され、教員の一層の英語運用能力が求められることになった。2013年には、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図ることを目指し、新たな英語教育が本格展開できる「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表している（文部科学省2013）。具体的には、小学校中学年で英語活動として週1～2コマ程度実施、小学校高学年で英語の教科型として週3コマ程度実施、中学校でも「授業を英語で行うことを基本とする」、高等学校では授業を英語で行うとともに、言語活動を高度化することが示されている。ここで、中・

高等学校における英語の授業では、「授業を英語で行う」ことが広く求められることになる。このように、小・中・高等学校を通じた英語教育改革が掲げられてきたのである。

中央教育審議会教育課程企画特別部会による次期学習指導要領や教員養成部会における今後の教員養成・研修の方向性に関して審議がなされ、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」（文部科学省 2016a）では、課題と共に、具体的方策を提案している。その中で、国が大綱的に教員育成指標の策定指針を提示し、教職課程コア・カリキュラムを関係者がグローバル化や新たな教育課題などを踏まえ共同で作成することが示されている。

そして現在、2017年3月に小・中学校における次期学習指導要領が告知された。太田（2017）は次期学習指導要領で確認しておきたいこととして次のように述べている。

今回のキーワードの1つは「活用」です。知識を得るので終わりにするのではなく、それをどう使うかが求められています。CAN-DOリストが出てきたのも、文法・語彙をどれだけ覚えたという知識を評価するのではなく、知識をどう活用できるかを測るためです。／これらのキーワードが出てきた背景は、英語の授業が、知識がゴールになっていて、活用するまでいかないことがあるからです。
(p.23)

上記のことからも、学習者に既存の知識を状況や場面に応じて適切に運用することができるような機会を提供することが、教員には求められていると言える。つまり、「何ができるようになるのか」という視点からの授業づくりの見直しが急務となる。

2.2 求められる教員の英語力

言語教育の目標は、児童・生徒が文法・語彙などの言語知識をどれだけ覚えているのかではなく、コミュニケーションの目的のために、習得した知識や経験を活用し、状況や場面に応じて適切に表現することができるようになることである。そのことを実現するためにも、教員の英語力は、児童・生徒が英語に触れる機会を増やし、発話に対する適切なフィードバックを与えるなど、教室の英語環境を保証するために重要な要因の一つとなると考えられる。

日本において英語教員が備えておくべき英語力の目標値として、文部科学省（2014）は「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」の中で、英検準1級又はTOFEL iBT 80点程度以上を掲げており、養成段階における教員志望者の英語力をこうした水準にしておくことが望まれると示している。これを受けて、東京学芸大（2017）の「教員養成・研修 外国語（英語）コア・カリキュラム」によると、小学校教育養成課程では「小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準であるCEFR B1レベルの英語力を身に付ける」（p.2）、中・高等学校教員養成課程では「国際的な基準であるCEFR B2レベルの英語力を身に付ける」（p.4）と、数値が具体的に示されている。また、目標値に対する達成値への現状として「英語教育実施状況調査（H25）」

の結果を取りあげ、実情は、英検準1級以上、TOEFL iBT80点以上又はTOEIC730点以上の者の割合は、全国平均で、中学校で28%、高等学校で53%となっていることと、この値が都道府県により大きく異なっていることを公表している。

生徒の英語力の目標値に関して、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省 2013）では、今後の新たな方向性として、中学校ではCEFR A1～A2程度（英検3級～準2級程度）、そして高等学校卒業段階における目標にCEFR B1～B2程度（英検2～準1級、TOEFL iBT60点前後以上等）が示されている。現行の学習指導要領では、中学校の場合A1程度（英検3級程度など）、高等学校の場合CEFR A2～B1程度（英検準2級～2級程度）と設定されている。生徒自身に要求される英語力の数値が上がっていることから、教員の力量が一層求められることになる。

上記で挙げられているCEFRとは、*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）のことであり、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て2001年に欧州評議会によって発表されたものである。CEFRと他の外部試験との関係は表1の通りである。ただし、文部科学省（2015）は、CEFRのレベルと資格・検定試験の目標設定は、現段階では検証が十分できていないので難しいとの指摘をしている。

表1 各試験団体のデータによるCEFRとの対照表（文部科学省 2015）

CEFR	Cambridge English	英検	GTEC CBT	IELTS	TEAP	TOEFL iBT	TOEIC / TOEIC S & W
C2	CPE (200+)			8.5-9.0			
C1	CAE (180-199)	1 級	1400	7.0-8.0	400	95-129	1305-1390 L&R 945~ S&W 360~
B2	FCE (160-179)	準1 級	1250-1399	5.5-6.5	334-399	72-94	1095-1300 L&R 785~ S&W 310~
B1	PET (140-159)	2 級	1000-1249	4.0-5.0	226-333	42-71	790-1090 L&R 550~ S&W 240~
A2	KET (120-139)	準2 級	700-999	3.0	186-225		385-785 L&R 225~ S&W 160~
A1		3 級-5 級	-699	2.0			200~380 L&R 120~ S&W 80~

世界に目を向けると、世界各国における教師の教育水準の高度化が見られる。佐藤（2009）は以下のように、世界的には、修士号を持つ教員が一般化しつつあることを述べている。

フィンランドはすべての教師が修士号の取得者であり、北欧諸国、東欧諸国は約 8 割の教師が修士号を取得している。イギリスや他のヨーロッパ諸国は修士号を教師教育のスタンダードとはしていないが、学士号の取得後に教師教育を行う方式が一般化しており、大学院段階で教師教育が行われている。韓国や香港や台湾においても修士号取得者は教師の 3 割近くに達している。(p.325)

将来的に、日本も教職大学院の増加に伴い、修士号を取得した教員が増えることが見込まれる。

2.3 日本の大学における教員養成の取り組み

前節にて、英語教員が直面してきた施策などを概観してきた。本節では、そのような変革を受け、大学での教員養成の取り組みを見ていく。

現行の英語教職課程では、英語の教科内容に関する学問領域の専門的知識や技能を修得することを目標とした「教科に関する科目」、そして「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」などを履修することになっている。特に、小学校及び中学校教員免許状の取得には、7 日間以上の介護等体験が義務付けられている。それぞれの履修科目数であるが、小学校の場合「教科に関する科目」8 単位以上、「教職に関する科目」41 単位以上、「教科又は教職に関する科目」10 単以上、中学校の場合「教科に関する科目」20 単位以上、「教職に関する科目」31 単位以上、「教科又は教職に関する科目」8 単以上、高等学校の場合「教科に関する科目」20 単位以上、「教職に関する科目」23 単位以上、「教科又は教職に関する科目」16 単以上の修得が必要とされている(文部科学省 2009b)。

文部科学省(発行年不明)は「教員をめざそう!」の中で、「教職に関する科目」に関して次のように説明をしている。

教職に関する科目では、教科指導、生徒指導等学校における教育活動を進める上で必要な知識及び技能や、教職の意義、教員の役割等について学びます。具体的には、「教員の職務内容」、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」、「教育課程の意義及び編成の方法」、「各教科の指導法」、「教育の方法及び技術」、「生徒指導の理論」、「教育相談」、「進路指導」等の科目を修得します。また、教職に関する科目のなかには、実際に学校現場に出る機会として、教育実習があります。(中略)平成 22 年度入学生からは、最終学年に学ぶ科目として、教職実践演習が設けられました。教職実践演習は、教員として最小限必要な資質能力を修得したことを確認するための科目です。

表 2 には、文部科学省(2006)の「教員免許状取得に必要な科目の単位数・内訳」を基に作成された A 大学の場合を提示している。表内の「その他」とは、教育職員免許法施行規則第 66 条の 6 に定められている科目のことであり、具体的には、「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「情報機器の操作」のことであ

る。また介護等体験に関しては、原則として、社会福祉施設（保育所を除く）で 5 日間、特別支援（盲・聾・養護）学校で 2 日間の計 7 日間実施している。

表 2 A 大学の教員免許状取得に必要な科目の単位数・内訳

免許状の種類・基礎資格 など 科目区分	中学校一種 学士の学位を有すること	高等学校一種 学士の学位を有すること
教科に関する科目	20	20
教職に関する科目	33	27
教科又は教職に関する科目	6	12
その他	8	8
合計	67	67

教育実習に関して、A 大学では、前年度までに「教職に関する科目」のうち、「教職入門」、「教育学概論」、「教育心理学概論」、「教育制度論」、「教科指導法」（2 単位）の科目を含めて 18 単位以上修得済みであり、併せて事前指導（4 月実施予定）を受講すること、という条件を設定している。教育実習は「教職に関する科目」であり、事前事後指導を含み、中学校一種取得の場合 5 単位、高等学校一種取得の場合 3 単位が設定されている。また、教育実習時期は、第 2 学期に「教職実践演習」が開講されることを受け、第 1 学期（9 月末まで）とされている。期間は、中学校一種免許状の場合 4 週間、高等学校一種免許状で 2 週間、中学校と・高等学校一種免許状 4 週間と定められている。

教育実習の単位については、「小学校教諭一種および中学校教諭一種（学部卒レベル）の取得に関しては事前・事後指導の 1 単位分を含めて 5 単位とされており、実際に実習校に赴く『実習』について 4 単位（120－180 時間）分が最低基準とされている」（岩田 2008, p.28）。

教育実習期間は、各大学により実習期間や時期に違いが見られる。文部科学省（2005a）の「参考資料 2 教育実習の実施例」では、教育養成系大学・学部の場合、一般大学・学部の場合のそれぞれの事例が紹介されている。たとえば、一般大学・学部の場合であれば、4 年次に「中学校教育実習」又は「高校教育実習」を 5 月～7 月の期間に、4 週間実施することが紹介されている。

また、2010 年度以降の入学生を対象に、「教職に関する科目」として「教職実践演習」が各大学の教職課程の総仕上げという位置づけで開設されている。4 年生（教育実習履修年度）の 2 学期に開講し、大学で 4 年間学んだ教科・教職に関する知識や技能と教育実習で身に付けた実践的な知識や技能との統合を図るために、グループ討論などを用いて教員として必要な知識技能を修得したことを確認するものである（文部科学省 2011）。

3. 台湾の英語教員養成の現状

筆者らは、2017 年 9 月に台湾を訪問し、中国文化大学の Language Teaching &

Learning Center（言語指導・学習センター）の Mei-Sheng Chao 教授と Teacher Training Center（教師教育センター）の Chi-Yuan Chen 教授に、台湾における中学校・高等学校の英語教員養成に関する情報を提供していただいた。教員養成大学で教育実習などの業務を担当しているのが教師教育センターであり、このセンターの設置は、法律により各教員養成系大学に義務付けられている（楊 2008）。

本節では、今回の訪問を通して得られた情報を紹介するとともに、日本の英語教員養成の在り方と比較しながら考察を行う。

3.1 求められる教員の英語力

台湾では、「Challenge 2008: National Development Plan (2002-2007)」の教育改革に伴い、英語教育強化を背景に英語教員の英語力向上が必然的に求められてきた（今井 他 2009）。具体的には、GEPT (General English Proficiency Test) とされる「全民英語能力分級検定試験」（通称「全民英検」）の High-Intermediate level、「中高級レベル」（原語のまま）が英語教員に必要なレベルとして設定されている。GEPT は The Language Training and Testing Center（以下、LTTC）によって台湾が独自に開発し、2000年に開始されたテストである。LTTCによると、2016年の受験者は中学生から一般市民まで、およそ700万人が受験しており、台湾では主要な検定試験の一つである。

GEPT の中高級レベルは CEFR の B2 レベルに相当する（表 3 参照）。この数値は、2.2 で取りあげた日本の中・高等学校教員養成課程で求めるレベルと同じである。日本の文部科学省に相当する台湾の「教育部」（The Ministry of Education、以下 MOE）は、2005年に CEFR を採用し、受験者のために他のテストと CEFR との関係性を明らかにすることを求めた。それを受け、LTTC は表 3 のような対応表を公表している。

表 3 では、GEPT の 4 つのレベルごとに、「話すこと」、「書くこと」、そして「聞くこと」、「読むこと」の 2 つに分けて数値が挙げられている。

上述したように、台湾で英語科教員になるためには、日本と同様に CEFR の B2 レベル相当の英語力を身に付けていることが求められている。英語の資格試験は、表 4 で示しているいずれの資格試験を選んでもよいとされている。TOEIC は 785 点以上、TOEFL は 543 点以上、IELTS は 5.5 以上、GEPT では中高級レベル以上など、様々な資格試験の受験が可能であり、各資格で必要なスコアやレベルが明確に提示されている。

日本と異なるのは、英語教員に必要な英語資格が努力目標ではなく、必須目標として提示されている点である。

後述するが、台湾では大学 4 年間の教職課程で必要なすべての単位を修得し、大学卒業後、はじめて教育実習を行う資格を得ることができる。その資格を得るために、学生は各自で英語の資格試験を受験し、資格証明書を提出しなければならない。この制度により、教育実習生及び教員には一定の英語力が担保されていると言える。

3.2 台湾の大学における教員養成の取り組み

台湾の教員養成制度は、1994年制定の「教師教育法（師質培育法）」に基づき 1996

年より開放制が採用されている（楊 2008）。開放制とは、従来、小学校教員は主として師範学院で、国民中学以上の教員は主として師範大学で養成されていたが、この法律の制定以降、非師範系の大学の教員養成課程や教員研修センターが設けられ

表 3 検定試験と CEFR との対応表
(LTTC による各試験団体との対応表を参照し筆者ら作成)

GEPT		CFER	IELTS	TOEFL iBT
Advanced	Speaking & Writing	C1+	7.5	110
	Listening & Reading	C1	7.0	100
High-Intermediate	Speaking & Writing	B2+	6.5	92
	Listening & Reading	B2	6.0	79
Intermediate	Speaking & Writing	B1+	5.5	57
	Listening & Reading	B1	5.0	
Elementary	Speaking & Writing Listening & Reading	A2	Below 4.5	Below 56

表 4 台湾の英語科教員に必要な英語資格試験団体のデータの対応表
(ILTEA Education Group による対応表を参照し筆者ら作成)

CEFR	ILTEA	GEPT	TOEIC	BULATS	Main Suite	TOEFL		IELTS	CSEPT	
						ITP	iBT		第一級	第二級
A2	A2 初級	初級	225	20-39	KET	337		3 以上	130- 169	120- 179
B1	B1 中級	中級	550	40-59	PET	460	57	4 以上	170- 240	180- 239
B2	B2 中高級	中高級	785	60-74	FCE	543	87	5.5 以上		240- 360
C1	C1 高級	高級	945	75-89	CAE	627	110	6.5 以上		
C2	C2 最高級	優級		90-100	CPE			7.5 以上		

るようになり、そこで教員養成を行うことができるようになったことを指す（文部科学省 2005b）。楊によると、台湾では、師範大学（中等教員養成）と教育大学（初等教育、特別教育教員養成）という教員養成系大学に加え、一般大学においても小学校及び国民中学以上を対象とした教員養成が行われるようになっている。そのため、「台湾には4年制大学が160校あり、開放制導入以降は、そのうちの約90校が教職課程の認定を受けている。教職はその社会的地位と給与の高さ、安定性から人気の職業であるため、教員免許の取得をめざす学生数が増大し、供給過剰の状態になっている」（楊 2008, pp.82-83）。

3.2.1 教職課程における必要単位

MOE（「教育部」）は、教職課程において必修科目、選択科目を含め、計26単位の修得が必要であると定めている。その内訳は、必修科目として教育関連演習1科目（2単位）、教育基礎課程から2科目（4単位）、教育方法学から5科目（10単位）、（各教科に関わる）教材教科教育学実習の2科目（4単位）、選択科目から3科目（6単位）となっている（表5参照）。

表5 台湾の教職関連科目
（Center of Teacher Education, Chinese Culture University による
資料を参照し筆者ら作成）

	教育特論	教育関連演習	
必修科目	教育基礎課程	教育概論・教育哲学・ 教育心理学・教育社会学	2科目選択
	教育方法学	教学原理・学級経営・ カリキュラム設計・ 教学メディア・学習評価・ 補導原理実務	5科目選択
	教材教科教育学実習	教科教材法・ 教科教育法	教科別の科目
選択科目	選択課程	徳育原理・特殊教育論・教育行政・青少年の発展と補導・教育法規・学校行政・多元智能と創意教育・教師の話し方・多文化教育・性別教育・講読教育・補習教育・適正教育と指導、幼児教育、教育と教師の評価 など	3科目を選択

注：科目名は、筆者らによる試訳

英語科の専門科目においては、必要とされる単位数が学校種によって異なっている。中学校は32単位、高等学校は40単位、中等学校（中学校と高等学校を一貫して教育する学校）は40単位の修得が必要である。

3.2.2 大学での実践的な授業

中国文化大学では、大学4年次の最終学期（2月～6月）に、実践的な授業が開

講されている。英語科の場合、当該科目の大学担当教員が中学校あるいは高等学校と連絡を取り、学生が英語の授業を実際の教育現場で1～2回担当する機会を得ることができるように依頼している。また後日大学で、大学生の授業や指導案について振り返り、中・高等学校の教員から助言を得るという取り組みを行っている。

教職関連科目では、各科目の最終試験として模擬授業を課している。模擬授業では、受講生が個人あるいはグループで授業を行い、他の受講生は生徒となる。模擬授業の後、生徒役の受講生と大学教員が授業について助言を行っている。このように4年次には、中学校や高等学校の協力を得て、実践的な授業を提供している。

3.2.3 教育実習

教育実習制度は2002年に「教師教育法」が修正され、大きく変化した。現在、台湾の教育実習は、半年間と短縮されたものの、日本と比較すると長期間にわたって実施されている。また、日本では教員免許取得のためには、在学中に教育実習が実施されるのに対して、台湾の学生は在学中に、教職及び専門科目の全ての単位を修得したうえで、卒業後に実習に参加する。この点も日本の制度とは大きく異なっている。教育実習の期間は半年間であり、秋学期（8月～1月）か春学期（2月～7月）のいずれかの時期に参加する。台湾の学年歴では、6月が卒業時期となる。したがって、大学卒業後すぐに教育実習に参加する場合は秋学期となるが、単位の修得状況や海外留学等の希望により、春学期に教育実習を実施する者もいる。教育実習期間中は、「教科指導（teaching practice）」、「担任教員としての指導（homeroom teacher practice）」、「教室運営上の業務（classroom management practice）」という3つの分野の実習を経験する。

「教科指導」については、実習生に対して1名の「mentor」（メンター）と呼ばれる実習校の指導教員（以下、mentor教員）が指導を担当する。実習期間の最後に、実習生は研究授業を実施することが求められている。研究授業には、大学側からは、大学の指導教員及び学内の様々な部局の長、実習校側からは、校長及び英語科教員らが授業を参観し、助言や評価を行う。日本でも、大学により異なるが、学生の実習校を訪問し授業参観し指導教員と共に協議が行われている。

「学級運営」についても、教科指導と同様に実習生に対して1名のmentor教員が、指導を担当する。学級運営のmentor教員の担当科目によっては、教科指導のmentor教員を同時に兼ねることもある。実習期間中、実習生は、どのように学級をまとめていくか、どのように生徒や保護者と関わっていくか、生徒の問題行動をどのように解決していくかなどを、実習校のmentor教員から学んでいく。

「教室運営上の業務」については、実習校の様々な部署で、授業外の活動の実施の手続き、時間割の組み方、書類の作成方法などを、単に説明を聞くだけではなく実際に業務として行いながら学んでいく。同時に、新しい教育の考え方や教育方法について学ぶために、ワークショップや講演に参加することもある。

台湾では、教育実習の中で、実際に教職に就いた際に必要となる授業での指導技術や生徒指導などだけでなく、事務的な仕事も含め、実習生に教員が携わる仕事を包括的かつ実践的に学ばせている。これは、台湾で教育実習に参加する学生が将来教員になる可能性が高いという状況によるものと考えられる。大学を卒業してすぐ

の1年目に教育実習が実施されること、その期間が半年間と長いことを考えれば、教育実習に参加する実習生は教職を目指している者のみに限られてくる。さらに、教育実習の参加資格を得るためには、英語の資格試験の要件も満たしていなければならず、ある程度の学力をもった者のみが、教育実習に参加していると言える。今回直接聞き取り調査を行った中国文化大学の関係者らの説明によると、中国文化大学では、英語科に関わらずどの教科であっても、教育実習に参加を希望する学生を対象に2年次、3年次に審査を行い、教育実習への参加の可否を決定している。教育実習に参加するためには、学業成績が上位30%かつ普段の生活態度の成績が80点以上であり、非道徳的な行為の記録がないことが要件となる。大側が、ある程度学力保障をした上で教育実習に学生を送り出していると考えられる。

上述したように、半年にも及ぶ教育実習後、各養成機関（大学）から「教員就職前教育課程修了証明書」が授与される（楊 2008）。

4. 教員採用試験の日台比較

4.1 日本の採用試験の現状

日本での公立学校の常勤の教員となるためには、教員免許状を取得済み又は取得見込みの状態、各都道府県・指定都市教育委員会が行う教員採用選考試験に合格し、採用となる。実施時期や内容は県や市によって異なっているが、おおむね6～7月に第1次試験が行われ、その試験に合格した者が8月に行われる第2次試験に臨む。そして9～10月頃に合格発表、採用内定、翌年4月1日に採用となる。

教員採用試験における、加対象の英語のレベルは各都道府県により異なっている。国際ビジネスコミュニケーション協会（2016）は、47都道府県教委、20政令指定都市教委の合計67教委での2017年度教員採用試験（2016年実施）におけるTOEICスコア取得者に対する優遇措置を公表している。その中で、中学校と高等学校の校種において、加点が認められる得点の範囲は730点から945点である。最も得点の低い730点を加点の基準スコアとしているのは、岩手県、広島県、広島市、徳島県、愛媛県、高知県、長崎県である。そして最も得点の高い945点以上を基準スコアとしているのは、新潟県、新潟市、神戸市、徳島県である。以上の内容をまとめたものが表6である。

67教委のTOEICスコアの活用状況を見ると、各都道府県全く同じではないが、加点や一次試験を免除するなど積極的に優遇措置を導入していることがわかる。文部科学省（2017）の平成29年度公立学校教員採用選考試験の実施調査結果によると、教員採用試験において、英語の資格による一部試験免除、加点制度などは53県市（46県市）で実施され、平成28年度と平成29年度の教員採用選考試験と比べると、一部試験免除は19県市から20県市に、加点制度は16県市から30県市に大幅に増加されている。

表 6 中学校と高等学校での採用試験における TOEIC スコアの活用状況
(国際ビジネスコミュニケーション協会 2016 を参照し筆者ら作成)

都道府県・政令 指定都市名	基準スコア	活用方法
岩手県	730 以上	加点申請することにより第 1 次選考の教科等専門科目の得点に 20 点を加点する。
新潟県	945 以上	第 1 次検査を免除
新潟市	945 以上 730 以上	第 1 次検査の筆記試験 (III) を免除 第 1 次試験の合計得点に 10 点を加点する。
神戸市	945 以上	申請することにより加点する。
広島県	860 以上 730 以上	第 1 次検査の筆記試験に 10 点を加点する。 第 1 次検査の筆記試験に 5 点を加点する。
広島市	860 以上 730 以上	第 1 次検査の筆記試験に 10 点を加点する。 第 1 次検査の筆記試験に 5 点を加点する。
徳島県	945 以上 730 以上	加点申請することにより第 1 次審査の総合得点に加点する。 加点申請することにより第 1 次審査の総合得点に加点する。
愛媛県	860 以上 730～859	加点申請することにより第 1 次審査に 30 点を加点する。 加点申請することにより第 1 次審査に 20 点を加点する。
高知県	900 以上 800 以上 730 以上	加点申請することにより 20 点を加点する。 加点申請することにより 15 点を加点する。 加点申請することにより 10 点を加点する。
長崎県	730 以上	加点申請することにより第 1 次審査に加点する。

4.2 台湾の採用試験の現状

台湾の教員採用試験の現状に関しては、中国文化大学の Teacher Training Center (教師教育センター) 所属の Chi-Yuan Chen 教授より頂いた情報をまとめたものである。

台湾の教員採用試験は、公立及び私立の各校によって独自に実施される。公立の学校であっても、日本のように共通の教員採用試験があるのではなく、各校の裁量で試験を実施し教員を採用する(注 1)。教員採用試験を受験するためには、まず大学の教職課程を修了した後、年に 1 回 3 月に実施される教員資格認証試験に合格しなければならない。教員資格認証試験は、「中国語」、「教育原理・教育制度」、「青少年の指導」、「カリキュラム」の 4 科目である(注 2)。MOE (台湾の「教育部」) によって、実施時期、試験会場及び合格基準が定められており、4 科目の平均点が 60 点以上で合格となる。ただし、1 科目でも 0 点があった場合は不合格となる。

教員資格認証試験に合格した学生には MOE より教員資格証書が交付される。教育資格を得た後、地方自治体や各学校が実施する教員採用試験を受験することが可能になる。採用試験には 2 つの選考があり、一次選考では筆記テストが実施される。このテストでは、教育に関わる知識が問われる。学校側は、筆記テストで高得点を取得した者から順に、採用予定者数の 3 倍の人数を選び、二次選考を行うことが慣例とされている。例えば、2 名の採用を予定している場合は、6 名の候補者を選ぶ

ということになる。二次選考では、15分間の模擬授業と面接が行われる。模擬授業の課題は、授業の15分前にクジによって決定される。そのため、受験生は15分間の準備の後、教員としての力量を模擬授業で示さなければならないことになる。学校によっては、実際の生徒を数人模擬授業に参加させることもあるが、多くの場合は、採用審査をする教員が生徒役となる。

台湾では、大学によって異なるが、教職を希望する学生のうち毎年平均して約70%が教員資格認証試験に合格している。Chi-Yuan Chen 教授によると、中国文化大学では、毎年約50%の学生が教員資格認証試験に合格し、そのうちの66%が教員採用試験に合格して教職に就いている。しかしながら、多くの場合、正規の教員ではなく臨時教員などの職である。少子化に伴い教員の採用人数が減少していると同時に、現職教員の退職も少なく、台湾で英語科教員になることは難しいものとなっている。そのため、臨時教員として働くなど、不安定な雇用状況で教員を続けなければならない場合もある（注3）。

英語科教員になるためには、大学で英語を主専攻とするか教育を主専攻として英語を副専攻とし、教職課程を修了する必要がある。Chi-Yuan Chen 教授によると、中学校の英語教員であれば学士課程の修了でよいが、高等学校では修士課程を修了している者を採用する傾向があるそうだ。高等学校で職を得ることは、より狭き門となっていることが窺える。

5. 今後の日本における大学での教員養成の在り方

日本における英語教育改革に関する新たな動向について2.1と2.2で概観したように、今後、大学においても、教員養成カリキュラムの充実を図ることが一層求められる。つまり、専門性を重視し、授業力、英語力のある教員を養成する体制を構築しなくてはならないのである。

現在「小学校教員養成 外国語（英語）コア・カリキュラム」及び「中・高等学校教員養成 外国語（英語）コア・カリキュラム」に基づいて、各大学で科目などの見直しが行われている。内容は、「外国語／英語科の指導法」及び「外国語／英語科に関する専門的事項」で構成され、それぞれにおいて構成図、学習内容と到達目標が示されている。たとえば、中・高等学校教員養成課程では「生徒の4技能にわたる総合的なコミュニケーション能力を育成するための授業の組み立て方及び指導・評価の基礎を身に付ける」、「生徒の理解の程度に応じて英語で授業ができる指導力を身に付ける」、「CEFR B2 レベルの英語力を身に付ける」（文部科学省2016b）という3つの目標が設定されている。

1点目の「生徒の4技能にわたる総合的なコミュニケーション能力を育成するための授業の組み立て方及び指導・評価の基礎を身に付ける」ためには、「教職に関する科目」の見直し、充実が求められることになる。実践的な指導力の内容をより豊かにするためにも、教員は、専門教科での理論と実践を効率的に融合させた授業を学生に提供できるようにする必要がある。台湾では教育実習期間が半年もあるのに対して、長くても5週間ほどしかない日本では、いかに実践的な内容を充実させるのかが喫緊の課題であると考えられる。

2点目の「生徒の理解の程度に応じて英語で授業ができる指導力」とは、授業で使用する英語を学習者のレベルに合わせて調整しながら英語で授業を行う力を指している。今井・高島（2015）は、教室内において教員が生徒とのコミュニケーションを促進するためには、生徒の理解力に応じた教師ことば（ティーチャー・トーク）が必要であると述べている。

また、英語で授業を行うことに関して、以下のように提案している。

英語に多く触れることで自然に場面の中で使われている表現を覚えたり、あるいは言語の特徴に気づいたり、自身の間違いに気づき自己修正する機会をほとんど期待できないのが日本の英語学習環境の実情である。つまり、言語習得を可能とするだけのインプットの絶対量が十分であるとは到底言えないのである。また、たとえ授業中英語が用いられているといっても、どのような内容の英語が使用されているのか、言い換えれば、授業内容に関するものなのか、あるいは、指示するための英語（クラスルーム・イングリッシュ）であるのかなど明らかではなく、質的な分析を試みる必要がある。インプットの質を高めるために、教師はできる限り授業内容に関連したものを工夫して提供することが大切である。その際、生徒の学習状況に適応させるように英語をコントロールして与えなくてはならない。（今井・高島 2015, p.59）

3点目の「CEFR B2 レベルの英語力」は、2.2の表1によると、準1級、IELTS 5.5-6.5、TOEFL iBT 72-94、TOEIC 785点に相当する。学生の英語力向上のためには、例えば「教科に関する科目」を英語で行うといった、授業の提供や内容の充実など、今後検討される必要がある。加えて、授業外で、学生自身が主体的に英語力を向上させる取り組みを支援することも必要となる。

教員養成コア・カリキュラムでは、「外国語／英語科の指導法」及び「外国語／英語科に関する専門的事項」については両者を統合する科目を設定することも可能であるとされている。目標達成のために、最適な科目設定、提供を検討していくことが求められる。

6. おわりに

日本の大学における教員養成の取り組み（2.3 参照）と台湾の大学における教員養成の取り組み（3.2 参照）は、大きく異なっていることを見てきた。日本の教員採用試験までのプロセスや教育実習の時期や期間を台湾のように変更することは、日本の現状では難しい。そのため、大学での教員養成において、コア・カリキュラムで示されている到達目標達成に向けた取り組みが重要となる。

加えて、次期学習指導要領で、どの教科においても育成すべき資質・能力として「生きて働く『知識・技能』、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱が挙げられている。大学での教員養成においても、これらを考慮した授業づくりができるような教員を育成する指導が求められる。知識詰め込み型の授業を脱却

し、知識の習得から活用へと、教育現場での授業内容も変換が求められている今、大学での教育の責務は大きいと考えられる。

謝辞：

本稿の完成にあたり、中国文化大学の Language Teaching & Learning Center (言語指導・学習センター) の Mei-Sheng Chao 教授と Teacher Training Center (教師教育センター) の Chi-Yuan Chen 教授から、多くの情報を提供いただいた。ここに深く感謝の意を表す。

注

1. 教員資格試験の4科目の名称は、筆者らの試訳である。
2. ただし、公立校の教員採用試験については、各学校の試験実施の負担を軽くし、不正を防ぐために、地域の教育委員会に依頼し複数の学校が教員採用試験を共同で実施することもある。なお、台湾では公立の学校であっても学校間の異動はなく、採用された学校で勤務を続けることが多い。
3. 臨時教員は、正規の教員に代わって短期間の職に就く。正規教員が産休を取得する場合などに2、3か月間のみ教えることもあれば、1学期間から1年間程度の場合もある。

参考文献

- Center of Teacher Education, Chinese Culture University (発行年不明)「教育専門課程」, (2017年11月7日取得: <http://cructe.pccu.edu.tw/files/11-1175-3175.php?Lang=zh-tw>).
- ILTEA Education Group (発行年不明) *Common European Framework (CEF) and English Proficiency Tests*, (2017年11月7日取得:<http://www.iltea.org/cambridge/cef.htm>).
- LITC (発行年不明) *About GEPT*, (2017年9月20日取得: https://www.litc.ntu.edu.tw/e_litc/E_GEPT.htm).
- 岩田康之(2008)「教師教育プログラムの改革動向—アジア諸国・地域と日本—」. 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター(編)『東アジアの教師はどう育つか—韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』(pp.27-38). 東京:東京学芸大学出版会.
- 今井典子・杉浦理恵・奥村耕一・高島英幸(2009)「台湾の英語教育の課題から学ぶ日本の英語教育」. 『教職研修』, 7月号, 82-86.
- 今井典子・高島英幸(2015)『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動—自律する言語使用者の育成—』. 東京:東京書籍.
- 太田洋(2017)「英語教育主要学会から見た新学習指導要領 英授研が果たす役割」. 『英語教育』, 8月号, 23.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会(2016)「TOEIC Program 教員採用試験における活用状況[2016]」(2017年10月27日取得: <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~edudaiga/carrier/2016/TOEICsaiyo.pdf>)

- 佐藤学 (2009) 「学ぶ意欲の時代から学ぶ意味の時代へ」. 佐藤学・澤野由紀子・北村友人 (編) 『揺れる世界の学力マップ』 (pp.316-329). 東京: 明石書店.
- 東京学芸大学 (2017) 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書』. 東京学芸大学.
- 三浦孝 (2014) 『英語授業への人間形成的アプローチ—結び育てるコミュニケーションを教室に』. 東京: 研究社.
- 文部科学省 (2001) 「平成 13 年度文部科学白書第 3 節「21 世紀教育新生プラン」の推進」 (2017 年 8 月 30 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200101/hpab200101_2_020.html)
- 文部科学省 (2003) 「英語が使える日本人のための行動計画」 (2017 年 8 月 30 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf#search=%27)
- 文部科学省 (2005a) 「参考資料 2 教育実習の実施例」 (2017 年 9 月 21 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/040/siryo/attach/1378685.htm)
- 文部科学省 (2005b) 「台湾における小学校英語教育の現状と課題」 (2017 年 9 月 1 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/05120501/s004_3.pdf)
- 文部科学省 (2006) 「教員免許状取得に必要な科目の単位数・内訳」 (2017 年 9 月 29 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337063.htm)
- 文部科学省 (2009a) 「教職大学院」 (2017 年 8 月 30 日取得: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm)
- 文部科学省 (2009b) 「教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則 (教員免許課程認定関係条文抜粋)」 (2017 年 9 月 20 日取得: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268593.htm)
- 文部科学省 (2011) 「資料 8-2 教職実践演習の進め方及びカリキュラムの例」 (2017 年 9 月 21 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1303555.htm)
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 (2017 年 8 月 30 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf)
- 文部科学省 (2014) 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 (2017 年 8 月 31 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm)
- 文部科学省 (2015) 「各試験団体のデータによる CEFR との対照表」 (2017 年 8 月 31 日取得: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/04/1363335_2.pdf)
- 文部科学省 (2016a) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申)」 (2017 年 9 月 21 日取得: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/)

shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)

文部科学省（2016b）「平成28年6月28日教育課程企画特別部会資料 外国語ワーキンググループにおける取りまとめの概要（案）抜粋」。（2017年9月29日取得：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374211_11.pdf）

文部科学省（2017）「平成29年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について」（2017年10月27日取得：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1381768.htm）

文部科学省（発行年不明）「教員をめざそう！」（2017年8月31日取得：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf）

楊思偉（2008）「台湾における教員養成系大学での教育実習制度の現状と課題」．東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター（編）『東アジアの教師はどう育つか—韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』（pp.80-86）．東京：東京学芸大学出版会．

高校演劇脚本の英訳と活用の試み

原田 晋 (北海道札幌東稜高等学校)

Applying the 'B-SLIM' Teaching Model on a Translated Drama and Utilizing It in a High School Level English Class

Susumu HARADA (Hokkaido Sapporo Toryo High School)

Abstract

A drama is not only communication through language, but also communication through actions. It is a direct mind to mind interaction. In the process of practicing a drama, people can learn the skills necessary to express their own feelings and ideas. When learning a second language, these skills become particularly important as we attempt to utilize them to find new ways to express ourselves. It is exciting for learners of English to communicate their feelings and ideas. The process of learning is not only the memorization of English words and sentences, but rather a process which also requires creativity. Considering this, I began looking for a way to use drama in a high school level English class. First, the script of a drama from the Hokkaido High School Drama Festival was taken and subsequently translated into English. The drama itself was recorded and certain scenes had captions added to stimulate the 'multiple intelligences' of the students. Then, at Sapporo Toryo high school, the 'B-SLIM' teaching model proposed by Dr. Bilash of the Hokkaido-Alberta English Program was adapted to suit the needs of the class being taught. The first stage of the 'B-SLIM' model is titled 'Giving it' and is the stage for input. Students try to comprehend the meanings of lines and the emotions of the characters involved. The second stage is 'Getting it'. In this stage, students employ their own emotions and gestures in reading the captions from a screen, while trying to memorize portions of the drama. The third stage is 'Using it'. Students act out the roles while watching the drama with no captions. The fourth and final stage is 'Proving it', in which students are given the chance to perform one scene from the drama. At the end of the semester, the class received a questionnaire. Through this, students conveyed that not only had they enjoyed and been interested in the class, but they had also developed a greater confidence in speaking English.

1. はじめに

1.1 『恐竜れたー』の英訳と授業での活用について

『恐竜れたー』は 2011 年度高文連苫小牧支部演劇発表大会参加作品である。北海道苫小牧南高校の乳井有史教諭の作品で、同校の演劇部が上演した。この作品は 2011 年度高文連北海道演劇発表大会で最優秀賞、優秀脚本賞を受賞し、2012 年度全国演劇発表大会（富山大会）において優良賞を受賞した。*Letter of Dinosaurs* は『恐竜れたー』を英訳したものである。

筆者は高校演劇の脚本の英訳を高校の英語の授業で用いることができないか考えた。『恐竜れたー』という高校演劇の脚本を英訳し英語の教材として活用することを考え始めたのには次のような理由があった。

- (1) 『恐竜れたー』は北海道を代表する高校演劇であり、高校生が内容に興味を持てる物語であること。
- (2) 北海道の高校が舞台であり学校生活が題材である。登場人物は高校生であり、高校生が物語を身近に感じることができること。
- (3) 高校生の会話で物語が進行していくので、高校生活の中での英語表現を学ぶことができること。
- (4) 友情、家庭、希望など、大切なテーマを考えることができること。
- (5) 苫小牧南高校は単位制を導入しており、学校設定科目として「英会話」の授業を設定しているため、脚本の英訳が英会話の教材として適切であると考えたこと。

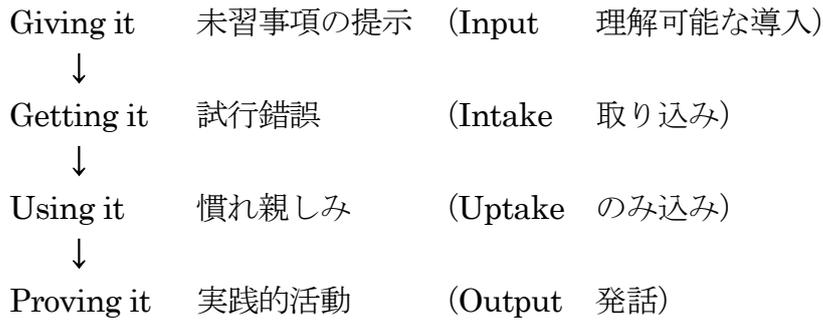
『恐竜れたー』を英訳するにあたって、実用英語技能検定準 2 ～ 2 級レベルの語彙を用いることをこころがけた。生徒の語彙レベルにあった教材を作成し、受験にも役立つようにしようと考えたからである。尚、受験とは大学受験、英検受験、TOEIC 受験など幅広い受験が念頭にあった。

英訳後、オレンカ・ビラッシュ先生（アルバータ州立大学）に英訳を送り、授業への助言をお願いした。筆者はアルバータ州立大学での研修（北海道・アルバータ英語教育プログラム）に参加したことがあり、その時に ESL について学び、B-SLIM（Bilash's Success-guided Language Instructional Model）について学ぶ機会があった。オレンカ先生が英文を校正してくださり、*Letter of Dinosaurs* が完成した。

次にどのように具体的に *Letter of Dinosaurs* を授業で用いるかが課題となった。また、英語劇の上演を目的とはせずに、どのように授業の中で日常的な取り組みにするかが課題となった。筆者は苫小牧南高校の「英会話」での取り組みの後、札幌東稜高校の「実用英語」でこの課題に取り組んだ。この過程で B-SLIM を課題の解決のために取り入れた。

1.2 B-SLIM (Bilash's Success-guided Language Instructional Model)

B-SLIM はカナダのアルバータ州立大学オレンカ・ビラッシュ(Olenka Bilash)博士が提唱する第 2 言語の指導方法である。B-SLIM では学習者が主体的に学ぶことができるよう段階的な指導の在り方などが示されている。B-SLIM モデルの主な指導過程は次の通りである。



2. 実践の内容 (1)

2.1 実践、苫小牧南高校での「英会話」

英語の学習において、言葉の暗記に留まらず、表現にまで至らず一つの方法に演劇脚本の英訳を使った授業も成り得るのではないだろうか。演出家の竹内敏晴氏(1981)は「こころ」と「からだ」と「言葉」を一つのものとしてとらえ、演劇は単なる言葉のやりとりではなく、心身全体を使ったダイナミックな「からだ」のやりとりであると述べている。さらに、「からだ」そのものを主体として考え、それが表現を生み出しているにとらえている。英語を使う喜びが英語で表現する喜びと結びつく時、英語学習はダイナミックな営みとなるのかもしれない。そこでは言葉(英語)はみずみずしく、生き生きとしている。英語で話すことの原点はそこにあるような気がした。このような思いを授業の中で手探りし、実践できないか考えた。

2.2 ALT との授業で

ニュージーランド出身の ALT が週に一日来校し、英語を教えている。彼女はニュージーランドの高校では Drama の授業があり、そこで学んだことを取り入れてみたいと話してくれた。具体的には授業の最初にシャレード (Sharade) を取り入れた。「からだの動き」と「英語の言葉」を結びつけていく基礎を培う時間とすることができたと思う。シャレードはアルバータ州立大学での研修でも授業の導入として、よく行われた活動の一つで、簡単な英語をジェスチャーなどで表現し、見ている人がその英語を推測するゲームである。

また、ブレインストーミング (Brainstorming) を行い、「こころの動き」と「英語の言葉」を結びつける時間とした。ブレインストーミングは一つのテーマから英語の言葉を連想していく活動である。

英文を生み出す表現力を育てるため、授業中に日本語の脚本の一部を英訳させ、*Letter of Dinosaurs* の英文と比べさせた。特に、劇中の登場人物が自分の気持ちを相手に表現しているせりふを題材とした。授業で説明する時、オレンカ先生の校正時の指摘を使わせていただいた。また、ALT に感情表現、意見の表現のしかたについての説明を加えてもらった。

2.3 基本的な授業展開

Letter of Dinosaurs の一場面の日本語の脚本とその英訳の両方を記したハンドアウトを作成し、授業で用いた。そして、基本的な授業展開を次のように考えた。以下

に指導の手順を示す。

(1)脚本の一部を英訳させて、教員が作成した英訳と比較する。日本語の脚本とその英訳のハンドアウトで内容の確認をする。語彙、文法事項などの確認をする。

↓

(2)ハンドアウトを見ながら、英文（会話文）を音読する。音読に慣れてきたらペアやグループで感情を込めて音読する。少しずつジェスチャーを加えてみる。

↓

(3)空所つきのハンドアウトでの会話練習をしながら、部分的な暗唱をする。

↓

(4)リテル（部文的な内容の要約をしながら音読し他者に聞かせる）をする。

また、定期考査では、リテルに自分の意見を加え、『恐竜れたー』が持つ友情、家庭、希望などの大切なテーマについて考え、英語で表現することを問題として出題した。

空所つきの日本語の脚本とその英訳のハンドアウトの例

Kotone:	No. No. I just think in that way ()..	琴音	そ、そうじゃなくて、その方が手紙のやりとり、面白くなるかなってき。
Mari:	Do you? Telling a lie, making him worried and (); what ()!	マリ	えええ、それってあり！？ 相手に嘘ついて、わざと心配させて、同情させて。ひでえ奴！
Shiori:	() with () ()..	シオリ	男の心をもて遊ぶ。

リテルのハンドアウトの例

(Scene)
Three students are _____
(What happened in this scene?)
Kotone wrote _____
Then she _____
Kotone thinks _____
However, her friends think _____

3. 実践の内容 (2)

3.1 実践—札幌東陵高等学校での「実用英語」

札幌東陵高校が単位制となり、学校設定科目に「実用英語」が設定された。筆者は「実用英語」を担当することになり、今一度、*Letter of Dinosaurs* を授業で使うことを考えた。「実用英語」は実用的な英語を学ぶことと実用英語技能検定のための学習をすることを目標としている科目である。

この授業では **B-SLIM** の段階的な指導方法を適用することを考えた。また、ムービーメーカーを使い、映像に英訳を字幕として入れ、演劇の場면을学習に役立てることを考えた。このことにより、**B-SLIM** で重要となる学習者の多重知性(multiple intelligences) の使用がしやすくなり、学習が効果的になるのではないかと考えたからである。

多重知性(multiple intelligences) とは人間には「言語的知能」など8つの知能があるとするHoward・ガードナーの理論(1983)で **B-SLIM** に取り入れられている理論である。映像の字幕を見ながら身振り、手振りなどを使い英語の表現をすることにより、「言語的知能」、「身体運動的知能」、「空間的知能」の使用がしやすくなると考えられる。また、常駐の ALT と一週間に一度、一緒に授業を行い英語に親しむ環境作りをこころがけた。

3.2 高校演劇脚本の英訳を使う授業への **B-SLIM** の適用について

演劇脚本の英訳を使った授業に **B-SLIM** を適用することを考えるにあたり、「英語的身体」については斉藤孝氏(2011)の考えと言葉を取り入れた。

筆者は **B-SLIM** の到達点の一つを「英語的身体」と仮定し、**B-SLIM** の適用を下のように考えた。斉藤孝氏(2011)は言語にはそれぞれ求める身体があるとし、英語は大きな声で自分を主張するような身体、外に対して自分が開いている身体性が要求されると述べている。また、竹内敏晴氏にならい(1981)、「話すということ」について考えるうえで、「言葉」と「こころ」と「からだ」という用語を用いた。そして、「**B-SLIM**」を適用するにあたり「英語の言葉」と「こころの動き」と「からだの動き」の結びつきを深めていくことを **B-SLIM** の過程とした。また、学習の最終段階で自分の意見を加えることについては浦島久氏(2013)の考えを取り入れた。以下にその手順を示す。

Giving it — Input の段階 (演劇的しこみ)

この段階を英語の言葉と登場人物の心情を理解する段階とした。

- ・ 印象的な場面をなるべく短く切り取り教材とする。
- ・ 語句、文法事項を理解し、英文の要旨を理解する。
- ・ 内容を理解し、精読する。
- ・ 心情、状況を理解する。

Getting it — Intake の段階 (演劇的音読)

感情を伝えるように音読することで、「英語の言葉」と「こころの動き」が結びつくようになり、さらに、身振りなどを使うことにより「英語の言葉」と「こころの動き」と「からだの動き」が結びついていく段階とした。

- ・ 基礎的な音読練習をする。
- ・ 字幕を見ながら音読する。演劇的音読—自分なりに身振りなどを使い感情を伝えるように音読する。場面に応じ、個人、ペア、グループで音読する。
- ・ セリフの一部を隠した字幕を使った音読 — 部分的な暗唱をしながらの演劇的音読をする。場面に応じ、個人、ペア、グループで音読する。
- ・ この段階でのハンドアウトと字幕の作成では段階的指導(Scaffolding)を意識し作成した。

Using it — Uptake の段階 (演劇的表現)

この段階を「英語の言葉」と「こころの動き」と「からだの動き」の結びつきが深まっていく段階とした。

- ・ 字幕なしの画面を見ながら、身振り・手振りを使い、感情を伝えるように音読する。
- ・ 字幕なしの画面を見ながら、心身全体を使った言葉とこころのやりとりの意識し、英語で表現し演じる練習 (演劇的表現) をする。
- ・ 画面を停止し、状況を英語で表現する。登場人物のしていることや状況の描写をし、実用英語技能検定の対策とする。
- ・ この段階では楽しく演じることを大切にした。

Proving it — Output の段階 (英語的身体へ)

この段階を「英語の言葉」と「こころの動き」と「からだの動き」の結びつきを感じることができる段階とした。

- ・ 部分的英語劇 (考査として) の発表 → 英語的身体へ
- ・ 場面の内容についての要約と自分の意見
- ・ 高校生活の一場面についての発表

3.3 評価について

B-SLIM のそれぞれの段階で録画をし、時々、その録画を見た。また、学習者間での意見交換を大切に考えた。具体的な評価には演劇的表現、部分的英語劇でループリックでの評価を用いた。ループリックには表 1 (次頁) のように感情や表情を評価する項目を設けた。身振り、感情や表情についての具体的な評価の例をしめすことにより、身振り、感情や表情を考え英語を話す動機付けとした。

4. 結果と解釈

4.1 アンケートについて

学校で定期的に行われている授業アンケートに合わせ、『恐竜れたー』を教材に用いた授業について以下の 4 項目からなる記述式アンケートをおこなった。

- (1) 「授業の感想」、(2) 「演劇を教材とすることについて」、(3) 「映像や字幕を使う授業について」、(4) 「英語検定の準備について」

4.2 アンケートの結果

次にアンケートの結果を (1) 「成長を実感しているコメント」、(2) 「習った表現がこれから役立ちそうだと思うコメント」、(3) 「肯定的ではないコメント」の

表1 演劇的表現、部文的英語劇の評価で用いたルーブリックの例

CATEGORY	4	3	2	1
Volume	Volume is loud enough to be heard by all audience members.	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 80% of the time.	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 60% of the time.	Volume often too soft to be heard by all audience members.
Speaks Clearly	Speaks clearly and distinctly all (100-90%) the time.	Speaks clearly and distinctly almost all (80-90%) the time.	Speaks clearly and distinctly most (80-60%) of the time.	Often mumbles or can not be understood.
Pronunciation	Mispronounces no words.	Mispronounces a few words.	Mispronounces some words.	Mispronounces many words.
Enthusiasm (Emotion)	Facial expressions and body language generate a strong interest and enthusiasm.	Facial expressions and body language sometimes generate an interest and enthusiasm.	Facial expressions and body language are used, but don't generate an interest or enthusiasm.	Very little use of facial expressions or body language.
Listens to Other Presentations	Listens intently. Does not make distracting noises or movements.	Listens intently but has a few distracting noise or movement.	Sometimes does not appear to be listening but is not distracting.	Sometimes does not appear to be listening and has distracting noises or movements.
Comment				

3項目にまとめてみた。

(1)「成長を実感しているコメント」には以下のようなものがあった。

- ・英語で話すことが定期的に行われていたので、時々迷うことはあるけれど、会話は少しずつできるようになってきていることを実感した。
- ・最初は不安だったが後半の方は授業を楽しめたと思う。
- ・授業の中で英語を話す機会がたくさんあって、少しは話せるようになったので良かったです。

・最初は ALT が話している内容が全然わからなかったけど、学んでいくうちにわかるようになり、ある程度の会話ならできるようになったから実用英語をとって良かった。

・実際に話すことで聞き取り、話す力のどちらも伸ばせたと思います。

・最初は聞き取るのが精一杯で話したり表現したりするのができなかつたのですが、一年間、勉強していくうちに前より速く理解することができたり、自分の気持ちを伝えられたりできるようになりました。

・まだ、正しい文で英語を話すことはできないがまちがいがながらも自分の意思を伝えることができるようになったと思う。

・英語を読み取ろう、聞き取ろうとする気持ちがついたので良かったと思う。

(2)「習った表現が役立ちそうだと思っているコメント」には以下のようなものがあった。

・3年生になってから英語を多く選択した中でこうやって英語を多く使う授業をやることができ楽しかった。

・日常で使える英文などを学べたから良かった。

・どの授業よりも日常的に必要なことを学べて良いと思いました。

・日常的に英語を多少扱えるようになったと思う。将来に役立てたい。

・日常的に使う文とかも一緒に学ぶことができ良かった。

・演劇ということで普段の授業と違う感じだったけど、その中で英語を聞き取ったり話したり書いたりすることができてよかった。

・会話の中に様々な単語や文法がつまっているので、いいと思った。

・思ったよりも完成度が高く高校を題材にしている日常で使う英語を学べてよかったと思います。

・映像と字幕があるので自然と覚えやすかった。

・映像や字幕を使うことによって普段より楽しく出来た。

・映像と字幕があるので自然と覚えやすかった。

・飽きないし、日本語→英語はわかりやすいと思った。

(3) 以上のように肯定的なコメントが多かったが、「肯定的ではないコメント」には以下のようなものがあり、それらは英語検定の準備に関するものであった。

・難しい内容だったのであまりできなかった。

・普通にむずかしかった。

・やっているようでやっていない気がした。

4.3 アンケートの解釈

アンケートの記述を読むと、高校演劇の脚本の英訳を教材として使ったことは英語を楽しみながら能動的に学ぶことにつながったようである。多くの生徒が英語で話すことを楽しみ、英語を話すことに積極的になったことを感じている。

また、映像と字幕を使い、日常的な英語表現を学んだことは英語を覚えやすくすることにつながったようである。教材の中の日常的な英語表現を役に立つと感じている生徒も多かった。英語検定の対策には役立たなかったと感じている生徒は3名

しかおらず少なくなかったと言える。

5. 終わりに

B-SLIM を適応することにより、英語の授業で高校演劇の脚本の英訳を教材として用いることができた。また、英語劇の上演を目標とはせずに英語の授業で高校演劇の脚本の英訳を教材として日常的に用いることができた。授業ではアンケートに見られるように生徒が生き生きと楽しく英語で表現する場面が多く見られた。

アンケートに記述はなかったが、授業の中でペアワーク、グループワークを苦手とする生徒もいた。一人用、二人用のハンドアウトを作るなどして対応したが、そうした生徒への対応は十分であったとは言えない。また、英語検定の学習も授業の目標としていたが英語検定の学習と高校演劇の脚本の英訳の教材を具体的に結びつける工夫がもっと必要であった。

以上のような課題も残ったが、この授業の中で「英語で表現すること」、「英語を話すということ」について前向きに取り組むようになった生徒が多かった。筆者はこのことが何よりの収穫であったと考えている。生徒が教材の中の英語表現を実際の役に立つと感じたこと、B-SLIM の段階的学習の過程で映像と字幕を見ながら学習することで教材の中の英語表現を覚えやすいという実感を持つことができたことがその要因であったと考えている。

今後もこのような授業の中で、「英語で表現すること」、「英語を話すということ」について考えたい。

引用文献

- アルバータ州立大学(2017)「B-SLIM overview」アルバータ州立大学ホームページ (2017年8月19日現在：<https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka./bslim%20overview.html>)
- 浦島久(2013)「英語で日本を話すための音読レッスン」日本実業出版社
- 斉藤孝(2011)「英語はそこそこできればいい」朝日新聞出版
- 竹内敏晴(1981)「話すということ」
- 北海道立教育研究所(2017)「B-SLIM について」EEPOS(2017年8月19日現在：www.eepos.hokkaido-c.ed.jp/bslim.html)

A Study on the Practical Applications of Project-based Learning Using Storybooks in EFL

Kate J.M. SATO (Hokkaido University of Science)
Haruhiko TSURI (Sapporo Gakuin University)

Abstract

This paper focuses on the practical applications of a project-based approach for teaching English in Japan. With initiatives from MEXT (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) teachers need to consider approaches to teaching English communication. Thus, the extent to which project-based learning can be used in Japanese English classes should be considered. This paper is divided into three sections. First, the introduction provides a background to the context of teaching English in Japan. It starts by discussing what a project-based approach is, and highlights the lack of literature from studies in Japanese higher education. Communication is a key word in Japanese English education, so the four competencies of Canale and Swain are highlighted. The second part of the paper details a project that was conducted in one private Japanese university by two teachers in 2016-17. One teacher was Japanese, and the other teacher was British. The project was for the students to write their own original story, in groups. One story was to be chosen and translated into English and then practiced in both English and Japanese, and then recorded onto a DVD. However, the paper describes how the project evolved over the course of the 15-week period, and how the outcome was four stories. Finally, four suggestions for improvement are offered up. The first is in choosing the theme for a project. Rather than the teacher choosing the theme, it is recommended to let the students choose the theme for the project. The next suggestion is applicable to multi-cultural classrooms and relationship building in groups. The recommendation is for students to be given the opportunity to build relationships before starting the project so as to minimise hindrances that can emerge through cultural differences. The third suggestion to consider is the use of drama in the classroom. The benefits of different approaches for using drama opens up diverse assessment opportunities. Exploring diverse ways of assessment is the fourth recommendation.

1. Introduction

1.1 A Project-based approach

Project-based learning is versatile. It has been described as ‘a flexible methodology allowing multiple skills to be developed in an integrated, meaningful, ongoing activity’ (Foss et al., 2007). However, at this point the difference between a methodology and an approach needs to be clarified. Richards & Rogers (2014) define an approach and a methodology as follows:

An approach... does not lead to a specific set of prescriptions and techniques... approaches tend to have a long shelf life On the other hand, a method... refers to a specific instructional design or system based on a theory of language and of language learning. It contains specifications of content, roles of teachers and learners, and teaching procedures and techniques. It is relatively fixed in time and there is generally little scope for individual interpretation. (pp. 382-383)

Therefore, from the distinction above it can be seen that project-based learning, or instruction, is an approach. Thus, in this paper the term project-based approach is used. Using the term ‘project-based approach’ conveys the philosophy underpinning the instruction of the course which is described within.

Literature on the use of project-based learning in Japanese higher education is scarce. However, from what can be found, project-based learning has had successful results in Japanese higher education. The results have indicated increased student motivation (Tomei, Glick & Holst, 1999). Students have also “learned authentic language, and become familiar with communicative presentations” (Beckett & Miller, 2006, p.146). With the Japanese government currently taking initiatives to integrate more a communicative approach to English language education, a project-based approach could be potentially useful to teachers and students in English classrooms in Japan. To see the potential for project-based learning, the government initiatives are now explained.

1.2 English Education in Japan

In junior high schools the overall objective of MEXT (2010) is, “[t]o develop students’ basic communication abilities such as listening, speaking, reading and writing, deepen their understanding of language and culture and foster a positive attitude toward communication through foreign languages.” From this it is clear that there are two main points: communication, and a positive attitude. With a project-based approach a project can be chosen that helps extend communication skills, whilst giving the students a positive experience. This in turn would fulfill the objective above.

In elementary schools, English education will become part of the elementary school curriculum from 2020. Currently, this is a much-discussed

topic. Furthermore, from elementary schools to high schools, the key words for English education are: 1. communication, 2. active learning -- listening, speaking, reading and writing, and 3. speaking (spoken interaction and spoken production) (MEXT, 2017a; MEXT, 2017b). Canale and Swain (1980) proposed three competencies in their theory of communicative competence: grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. Later, Canale (1983) proposed a fourth competence: discourse competence. Canale and Swain (1980) argue that communication takes place ‘in a discourse and sociocultural context’ (p.29). Therefore, the teacher in the classroom might consider these four competencies, and the context they are working in to achieve communicative competence. When considering the importance of communication in the Japanese education system there is another aspect of communication that practitioners have to consider at a practical level, that is, whether the communication that is taking place is between those that share the same value system or those that do not. In discussing what constitutes “communicative competence” and what he finds lacking in Japanese people at large, Hirata (2012) referred to the latter type of communication as “taiwa”, or “dialogue”, and to the former as “kaiwa”, or “conversation.” Hirata stresses that Japanese people need to be better at dialogue rather than conversation. In handling the materials with students, therefore, the teacher should always remember to create more opportunities for students to have “dialogues” rather than “conversations.”

Considering what communication is and how important it is in the Japanese English curriculum, ways to teach communication should be explored, so it has a positive impact on the students. Students need to develop skills that help them communicate with people from other cultures as modern society becomes increasingly pluricultural. The project-based approach shows potential for use in Japanese English classrooms. It gives students ample opportunities to encounter and overcome conflicts both in contents and procedures of projects. If combined with creativity-based elements, such as drama or story-making, the approach can be even more promising. This is how the project-based approach was used and this is discussed in details as the focus of this paper in the following chapters.

2. The Project: ‘Make a Story!’

2.1 The Background

This paper results from the outcome of a grant-funded one-semester course in one Japanese university where the authors taught together. The four years they had taught together culminated in the teaching content of this one semester course. Prior to this the two authors had worked from 1991 to 1994

in one high school, where they had developed curricula and materials for the special English department classes which they team-taught. Finding themselves working in the same institution, they took the opportunity to collaborate once again.

The private university had four faculties and eight departments including a department of English language and literature in which there is a teacher preparation course of English for aspiring junior and senior high school teachers of English. The university was ranked at 231 (Unirank, 2017); it was a mid-lower level, small, private university.

The joint course, which ran with the approval of the education office, consisted of two classes. One was a compulsory seminar for trainee English teachers. Their tutor was a Japanese teacher of English. The other was a special elective seminar class whose instructor was British. There were 17 students in the class. There were 2nd, 3rd and 4th year students in the class, and they were predominantly English majors. Two of the students were international students, one was from Taiwan, and one was from mainland China. Together the teachers, based on their pedagogical beliefs and professional experience, decided to challenge the students in the class to write their own children's story based around a theme of the teachers' choice. The following framework was given to the students: the story was to be for children between the ages of 10-16 years, and was to have 20 illustrations. On a foundation of mutual respect for one another and years of professional experience, while the goal for the course was created, the two teachers decided to remain flexible in order to adjust to the needs, desires, and motivation of the students. Due to the flexibility of the course, this required the teachers to be willing to meet and discuss how the course would proceed, initially on weekly, gradually emerging to a needs basis. With the two teachers having only one non-teaching hour per week coinciding, this time was reserved for meeting and discussing the class. The initial plan was for the class to choose one story to translate and record. However, after seeing the presentation of the groups' four stories, the students' potential came to light and the teachers decided to challenge each group to translate their own story into English. The final outcome was that four stories were written, illustrated, translated and recorded. The recordings were compiled and made into a DVD.

2.2. Description of the course

In this paper storybooks laid the foundation to stimulate students' creativity and to set a clear goal. Little correction was given in oral linguistic communication, but due to the nature of the project, careful, detailed correction was given to the written work. In approaching language teaching in this way, it is possible to raise the students' conscious awareness of linguistic errors through explanations on the written feedback. The students could then

consider alternatives and incorporate them into the written work. Furthermore, the students had to practice the corrected version of the written work orally. In this process, the students had a concrete sample of corrected work in preparation for the recording of the project.

In this study, the project chosen was that of writing a children's story based on the theme 'My Treasure'. The students were in four groups from the second week on, and until the project was complete the students remained in these groups. Each group wrote and translated their stories into English, and two groups also translated their stories into Chinese. While the stories were being translated, the stories were illustrated. Two of the groups organized their own illustrations, and two groups had their stories illustrated for them. After the English translation of the stories were finished, the students practiced the stories so they could present them to other students in the university. Finally, all four stories were recorded with the students reading, and made into a DVD.

As stated above, the teachers chose to be flexible. So, when there was a change to the originally drafted syllabus, this was clearly explained to the students in class. In this way, the students would be aware of the direction of the project. The following tenets underpinned the execution of the curriculum that the teachers mutually agreed upon before the execution of the course. These are: (1) the employment of Gardner's Multiple Intelligences (Gardner, 2008) in the EFL classroom, (2) the use of L1 to scaffold and further L2 learning, (3) a project-based framework for language learning which would employ the explicit practice and use of language for oral expression. This was to be conducted using stories and creative writing to aid L2 acquisition. The course also followed all of the 10 conditions stated by Foller (2006) for effective topic-based learning. The course also fulfilled the four conditions for second language acquisition as laid out by Willis (1996).

2.3 The Stages.

There were three main stages of the project: pre-writing, writing, and post-writing. Gardner's Multiple Intelligences (2008) laid a foundation for the students, working in groups, to develop mutual support throughout the project, work towards clear goals, and for each group to work independently of other groups. With this foundation, the project was divided into three main stages which are outlined below.

Stage 1: The pre-writing stage

The pre-writing stage consisted of an analysis of children's storybooks, in the context of the theme for the project. This was to make the analysis directly applicable to the students' project and to provide the students with exposure to English in children's storybooks providing them with examples of vocabulary, repetition, use of rhythm and ways of delivering the stories. After the analysis,

each group brainstormed and discussed the topic on which they would base their story. Then, the groups wrote their stories.

Stage 2: The writing/translating stage

During the writing stage, most groups started by writing their story in Japanese and then moved on to translating it into English. Brainstorming ideas, the groups used mind-maps. Whenever any issues related to leadership arose, the Japanese teacher intervened and helped the groups resolve them. Students were required to reflect on the message they were wishing to convey, and their reflections determined the English finally decided upon. Differences in cultural perceptions and expressions arose, which both teachers helped dissipate. Through a cycle of reflection, suggested translation, alternatives offered, discussions, and decision, the stories were finished in English.

Stage 3: The post-writing stage

After the English translation was finished, illustrations were considered. At this stage, cultural differences arose, which were resolved, again through teacher support. Once both the stories and illustrations were complete students then started practicing for the recording of their story. The practice involved reflection on the deeper meaning of passages, and how to express the message through pauses, intonation, stress, and rhythm focusing on words, sentences and thought groups (Gilbert, 2012) as well as the use of body language and facial expression.

2.4 The 15-Week Plan

The following outlines the plan of the 15-week course for writing, practicing and recording original stories written by the students in the class. The reflective notes of the teachers are also included as recorded by the Japanese teacher. The evaluation criteria are also included.

Week 1: Orientation. We had a guest speaker who had studied children's literature for an MA, had experience in writing children's stories, and translating children's books from Japanese into English. She gave a class on 'foundations of how to write a story for a picture book.'

Week 2: The theme "My Treasure" was given to the students. They had to think of events or what had moved them or impressed them in their daily lives or in their childhood. Students were put into four groups (4 students per group, including two international students). Group story writing Part 1 started (in Japanese).

Week 3: Group story writing Part 2 (writing continued in Japanese).

Week 4: Completed stories & practiced for presenting it to the class.

Week 5: Story presentations & choosing. Stories were presented in both Japanese and English as each group decided. The plan was to choose one story, but it was difficult. The goal was changed to adopt all four stories. We decided to make requests for illustrating three stories outside. An

international student drew the illustrations for her group's story.

Week 6: Story translation: deciding details. Translating the stories started.

We chose 7 languages to translate the stories into. The main languages were Japanese and English. We asked teachers to translate the stories into French, Portuguese and Korean. Two international students translated two stories into Chinese. For the translation into Romanian, one Japanese student asked Romanian students from a Romanian university to do the translation.

Week 7: Story translations continued.

Week 8: Story translations finished.

Week 9: Story translation final check.

Week 10: Story reading practice in Japanese, English and Chinese.

Week 11: Illustrations completed. Practice putting the story to the pictures. BGM to be completed.

Week 12: Final recordings. We contracted professionals to come to record and edit the recordings.

Week 13: Discussion (about the stories the students have created).

Week 14: DVD completed. Preview.

Week 15: Questionnaires & evaluation.

The following four components were used for evaluating the students on the course:

- 1 Level of class participation
- 2 Degree of speaking out
- 3 Presenting
- 4 Class Attendance

3. Discussion & Suggestions for Improvement

To improve on the project in this paper, four aspects should be examined. The first is the question of teachers setting a theme or students choosing their own theme. In this study, the teachers set the theme "My Treasure" for the students. In setting the theme it prevented students from choosing their own theme. Student motivation may have been negatively impacted by not giving them a choice of theme. From responses to the questionnaires, it may be preferable for teachers to offer suggestions for themes whilst allowing students to decide their own theme.

The second aspect of this project that should be considered for improvement is preparing the students for inter-cultural group work. As mentioned above, there were two international students in the class and four groups. There was one international student in two of the groups in this study.

Two other groups had only Japanese students. Inter-cultural group work was therefore a part of this project, and cultural differences arose during the course of the project.

The conception of cultural intelligence arose from an inability to 'solve cross-cultural problems' (Ng et al., 2012, p.30). Early and Ang (2003) state that cultural intelligence is comprised of three factors: cognition, motivation, and behavior. Performance in multi-cultural teams is affected by cultural intelligence (Ang & Van Dyne, 2008). While cultural intelligence can be learned, in the early stages when the groups are formed in the classroom, spending some time to let the students build more personal relationships should be priority as this can facilitate idea sharing later on (Hackman & Wageman, 2005).

The third aspect recommended for improvement is the use of drama. In this study, the project was to make a DVD of original stories. The stories were recorded and made into a DVD as already stated. So, there was huge potential for the students to dramatise their stories. Using drama as an approach to second language learning in Japanese higher education is relatively undocumented. However, there are a number of reasons for considering offering students the opportunity to learn a foreign language through drama. One reason that drama is relevant to students in Japanese universities is that students of all language levels can be motivated by using it in the classroom (Winston, 2012). Drama is useful in a mixed level class, such as the one in this study. Another reason is that drama creates a context. This means that diversity can be brought into the classroom through context. This diversity can include physical diversity, cultural diversity and linguistic diversity (Palechorou & Winston, 2012).

The fourth reason is the assessment opportunities that arise when teaching a second language through drama. Rothwell (2012) points out the following:

.... if the assessment is based on decontextualized grammatical accuracy then this is what learners will aim for,.... Conversely, if assessment tasks are designed to *manipulate* the language they have learnt, to think about and *choose* language for specific situations and relationships,.... then it is more likely [students] will be able to actually use language as a rich tool for engaging confidently and meaningfully with different communities at home and abroad. (p.54)

Certainly, if teachers in higher education are striving for students to be able to use English confidently and meaningfully, assessment might need to be carefully reviewed. Rothwell (2012) continues discussing authentic assessment by raising the issue of assessment in time and over time. Both project-based instruction and language learning through drama could employ assessment in time and over time, and in so doing opportunities open up for self-assessment, peer-assessment and assessment through portfolios of work (Rothwell, 2012). In this study assessment was limited to teacher-student assessment. However, it is recommended that teachers explore all avenues of assessment that are open to them.

4. Conclusion

This paper has described factors surrounding using a project-based approach in the context of an EFL classroom in Japanese higher education. The creation of the approach through storybooks was sparked by the desire of two teachers who wanted to see their students use their English in the classroom through creative paths. This entailed creating a completely new curriculum that would stimulate the students and motivate them in their English language studies. Once the syllabus was completed and the course started, the teachers worked together closely on a weekly basis adjusting the course to the students' progress.

The course was founded on the principles of Gardner's Multiple Intelligences (Gardner, 2008) which provided various ways for students to contribute to the coursework in groups. The project consisted of three stages: the pre-writing, writing and post-writing stages that brought the writing, translating, illustrating and recording of an original work to completion on a DVD. It required the teachers to be flexible and supportive of the students as hindrances arose.

Through the project-based approach the students were able to explore ways of expressing themselves while contributing to the group. Furthermore, the process of writing a story first in Japanese, then translating it into English, and finally learning how to orally deliver their own story in English gave the students a foundation they were familiar with through which to build their L2 oral skills. This process also illustrates how the teachers had to be flexible as the project evolved over the course of the 15-week period.

From this project, the teachers could see four areas for improvement. The first is taking the opportunity for extending this work to include drama. This is connected to the second area: drama. When drama is used in the EFL classroom opportunities to review assessment open up. The teachers

recommend exploring different ways of assessing their students. Thirdly, if there are international students in the class, to reduce hindrances that can arise from cross-cultural communication, to build personal relationships within the group before diving into story telling. Lastly, it is also recommended that teachers consider giving students the opportunity to choose the theme for the story in the project.

References

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Handbook of cultural intelligence: theory measurement and application. *New York: ME Sharpe.*
- Beckett, G. H., & Miller, P. C. (Eds.). (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future.* IAP.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication, 1*(1), 1-47.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics, 1*(1), 1-47.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures.* Stanford University Press.
- Foss, P., Carney, N., McDonald, K., & Rooks, M. (2008). Project-based learning activities for short-term intensive English programs. *The Philippine ESL Journal: Volume, 57.*
- Gardner, H. E. (2008). Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. Basic books.
- Gilbert, J. B. (2012). Clear speech teacher's resource and assessment book: Pronunciation and listening comprehension in North American English. Cambridge University Press.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review, 30*(2), 269-287.
- Hirata, O. (2012). 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』講談社. 講談社現代新書 2177.
- MEXT (2010). *The course of studies for junior high schools.* Retrieved 9/19/2017 from <http://www.mext.go.jp/>
- MEXT (2017a). 小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」Retrieved 9/19/2017 from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm
- MEXT (2017b). 「学習指導要領改訂版」Retrieved 9/19/2017 from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., Ang, S., & Ryan, A. M. (2012). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. *Conducting multinational research: Applying organizational psychology in the workplace, 29-58.*
- Palechorou, E., & Winston, J. (2011). Theatre, language learning and identity (2): Empowering additional language learners through classroom drama

projects.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rothwell, J. (2012). Drama and languages education: authentic assessment through process drama. In *Second language learning through drama* (pp. 54-68). Routledge.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*, 19-40.
- Tomei, J., Glick, C., & Holst, M. (1999). Project work in the Japanese university classroom. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT*, 23, 5-8.
- Unirank (2017). Top Universities in Japan: 2017 Japanese University Ranking. Retrieved 9/19/2017 from <http://www.4icu.org/jp/>
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.
- Winston, J. (Ed.). (2013). *Second language learning through drama: Practical techniques and applications*. Routledge.

SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は会員であることを原則とする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を報告する「実践研究」との2部に分ける。
4. 原稿は、原則として MS ワードを用い、A4 縦長の用紙に以下の書式で作成すること。
 - (ア) 上下左右に 3cm ずつ余白を設ける。
 - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも 12 ポイントで作成する。
 - (ウ) 和文の場合 37 字 40 行でフォントは明朝体、英文の場合 74 字 40 行で、フォントは Century を使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
 - (エ) 最初の頁に、3 行空けて論文タイトル (16 ポイント、ボールドは不要)、1 行空けて氏名、改行して括弧書きで所属 (共著の場合は改行せずにまとめて可)、さらに 1 行空けて Abstract と書き、次の行から 300 語程度の英文 Abstract を一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstract の語句はセンタリングを施すこと。Abstract の後、1 行空けて本文に入る。
 - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名は Hanako HOKKAI の要領で表記すること。
 - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後 1 行ずつ空ける。節タイトルは左寄せし、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる (例: 3. 調査の方法)。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例: 2.1.3
 - (キ) ページ番号は不要ただし査読用に印刷したものには用紙右上に鉛筆で記入する。
 - (ク) Abstract、本文、注、文献リスト、図、表等の資料すべてを含め、研究論文の場合 10 枚以上 20 枚以内、実践研究の部の場合 5 枚以上 10 枚以内とする。
 - (ケ) 図、表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
 - (コ) 英文原稿、英文 Abstract は、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
 - (サ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」(日本語論文)あるいは References (英語論文)と左寄せして掲げた後に続けて書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式、図や表の作成方法については、American Psychological Association 発行の *APA Publication Manual (5th Ed.)* を参考にする。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。なお、
 - ① 日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。

- ② 紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。
- ③ インターネット上の資料を挙げる場合には、閲覧日又は取得日を（～年～月～日取得：[URL]）又は（～年～月～日現在：[URL]）のように必ず記載する。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲 (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 49, 65-76.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M.P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp.25-43). Harlow: Pearson Education Limited.

池田 央 (1989) 「階層クラスター分析」 池田央(編)『統計ガイドブック』 (pp.199-200). 東京：新曜社.

文部科学省(2017) 「全国学力・学習状況調査における中学校の英語の実施に関する最終報告 基礎資料（平成 28 年度英語力調査結果（中学 3 年生）の速報）」 文部科学省ホームページ（2017 年 7 月 11 日取得：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383783_1.pdf）

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 研究論文： 調査・実験等によるデータ収集を伴う論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ② 「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。ただし、①と②は1つの章にまとめてもよい。
- ③ 「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説（②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい）、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④ 「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察／分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 研究論文： 理論的考察を行う研究論文（ア）の論文構成のうち、③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する論文。

(ウ) 実践研究： 教育実践に基づく知見を報告する教育論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、取組の動機・目的、普遍的問題としての一般化の可能性等を述べる。
 - ② 「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、①と②は1つの章にまとめてもよい。
 - ③ 「実践の内容」や「取り組み」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法等を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。
 - ④ 「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。
 - ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取組の展望を述べる。
6. 原稿を以上の要領で作成し、MS ワードのファイル形式で保存したものを下記電子メールアドレスまで、9月30日必着で送付すること。(MS ワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。)
- speltjournal@spelt.main.jp
三浦寛子 (SPELT JOURNAL 編集委員長) 北海道科学大学保健医療学部臨床工学科
電話(代表) : 011-681-2161
- (ア) 投稿予定者は、8月31日必着で、メールによる投稿申込をしなければならない。メールの件名には「*SPELT JOURNAL* 第7号投稿申込」と書き、メール本文には、執筆者、所属、連絡先住所と、「研究論文」・「実践研究」の別、及び200~300字の概要を明記すること。
- (イ) 完成原稿を提出する際は、メールの件名には「*SPELT JOURNAL* 原稿」と書き、メール本文には、執筆者、所属、連絡先住所と、「研究論文」か「実践研究」かの別を明記すること。氏名・所属を伏せた原稿を下記編集委員長が作成し、査読者に送付する。
7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費(1編5,000円)を支払うこと。
8. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで(通常1週間後)に原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知後に変更することは認めないので注意すること。
9. 抜刷りは、第2号以降の電子ジャーナル化に伴い、現在発行していない。

(2017年7月31日改訂)

学会誌委員

三浦 寛子

久野 寛之

査読協力者

石川 希美

久野 寛之

杉浦 理恵

釣 晴彦

三浦 寛子

『実用英語教育学会紀要』 *SPELT JOURNAL*

ISSN 2187-4123

2017年12月31日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局

発行者 実用英語教育学会

事務局 〒065-8567

札幌市東区北16条東9丁目1番1号

札幌大谷大学社会学部地域社会学科

石川希美 研究室内

電話: 011-742-1969 (直)

FAX: 011-742-1654

E-mail: info@spelt.main.jp

URL: <http://spelt.main.jp>